

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

LUIS GABRIEL VENANCIO SOUSA

**A CURADORIA NA FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR DE LÍNGUA
PORTUGUESA: UMA ANÁLISE DIALÓGICA**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

CURITIBA

2021

LUIS GABRIEL VENANCIO SOUSA

**A CURADORIA NA FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR DE LÍNGUA
PORTUGUESA: UMA ANÁLISE DIALÓGICA**

**The curation in the initial formation of the Portuguese language teacher: a
dialogical analysis**

Dissertação apresentada como requisito parcial para
obtenção do grau de Mestre em Estudos de
Linguagens da Universidade Tecnológica Federal do
Paraná (UTFPR).

Orientadora: Profa. Dra. Nívea Rohling

CURITIBA

2021



[4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/)

Atribuição – Uso não Comercial

Esta licença permite que outros remixem, adaptem e criem a partir do trabalho para fins não comerciais, desde que atribuam o devido crédito e que licenciem as novas criações sob termos idênticos. Conteúdos elaborados por terceiros, citados e referenciados nesta obra não são cobertos pela licença.



LUIS GABRIEL VENANCIO SOUSA

**A CURADORIA NA FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA: UMA
ANÁLISE DIALÓGICA**

Trabalho de pesquisa de mestrado apresentado como requisito para obtenção do título de Mestre Em Estudos De Linguagens da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR). Área de concentração: Linguagem E Tecnologia.

Data de aprovação: 25 de Março de 2021

Prof.a Nivea Rohling, Doutorado - Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Prof.a Ana Paula Pinheiro Da Silveira, Doutorado - Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Prof. Rodrigo Acosta Pereira, Doutorado - Universidade Federal de Santa Catarina (Ufsc)

Dedico esta pesquisa ao meu Avô Manoel Marinho e à minha Avó Gonçalinha, retirantes nordestinos e grandes incentivadores da minha jornada escolar, desde os meus primeiros passos ainda na educação infantil. A ida de vocês para construir Brasília deu bons frutos, vô e vó, e um deles está aqui, todinho para vocês! Obrigado!

AGRADECIMENTOS

Ainda criança, ouvia meu Avô Marinho dizer que eu seria professor. O carinho dele ao me abraçar todas as vezes em que chegava para visitar a mim e aos meus irmãos ainda é forte na minha memória, principalmente após o almoço, quando permaneço com a tradição de sempre passar e tomar o cafezinho, culturalmente inserido por ele na família. Ao projetar meu futuro, ele dizia com orgulho e um sorriso no rosto: “esse meu filho vai ser doutor!”. Aqui foi mais um passo, vô, para chegar a sua profecia. Obrigado por ser meu grande incentivador e um dos seres que alimentam a minha fome de viver! Eu te amo.

Quero dedicar este espaço, também, para agradecer àqueles que me acompanharam em algum momento dessa jornada intensa, difícil, mas que, com tanto incentivo e apoio, tornaram meu caminho mais cheio de afeto.

Mãe, Pai, Dani, Rafa e Manu, obrigado!

Nívea, minha orientadora, eu sou outro ser humano depois desse nosso período de convivência. Obrigado por me transformar num pesquisador, por me ensinar a enxergar o mundo com mais embasamento e criticidade. Sua leitura atenta a cada texto que eu enviava, seus conselhos e sugestões, bem como seus áudios tão minuciosos e enriquecedores contribuíram muito para o meu crescimento. Levarei você comigo aonde quer que eu for, com grande admiração e carinho! Obrigado por tudo!

Ednei e Napoleão, meus companheiros de vida, meus amores, obrigado! Escrever a dissertação, grande parte durante a pandemia e isolados em casa, certamente seria muito mais difícil sem vossa companhia, cafezinhos e amor.

Filipe, Wellington, Gustavo, Arthur, Carla, meus amigos, minhas manas, obrigado pelas discussões, incentivo e aprendizagem que me proporcionam ser uma pessoa melhor. E como diz Bethânia: “obrigado por gostarem de mim, apesar de mim!”

A todos os professores e colegas do PPGEL, muito obrigado. Especialmente às colegas Michele Rojas e Rita e às Professoras Paula Ávila, Ana Paula e Maria de Lourdes, vocês enriqueceram muito a minha caminhada com as discussões em sala. Obrigado!

Rodrigo Acosta Pereira e Ana Paula, obrigado pela leitura da dissertação e pelas contribuições que nos proporcionaram direcionamentos tão precisos para a conclusão da pesquisa.

Agradeço também aos licenciandos e ao Prof. Evandro Catelão, que contribuíram, engrandeceram e possibilitaram a concretização desta pesquisa.

À Maria Lígia, que surgiu em minha vida por causa do mestrado e pelas nossas afinidades infinitas. Você foi (é) luz no meu caminho! Obrigado por todos os conselhos, dicas, textos compartilhados e tanto incentivo!

Leandra, Renata e Faculdade Unina, obrigado por ajustarem meus horários de trabalho para que eu conseguisse passar por cada etapa do mestrado, desde a seleção até a defesa; mas, principalmente, por me incentivarem a seguir meu caminho, com apoio e confiança! Sem vocês, certamente esse caminho seria muito mais árduo! Obrigado! :)

Lula, Dilma e a todos os progressistas e militantes que lutam pelas políticas públicas deste país, principalmente pela valorização da Universidade Pública, obrigado! Eu sou a materialização da luta de vocês: filho da escola pública, na educação básica; do FIES, na graduação; e da Universidade Pública, no mestrado e logo logo no doutorado. Minha profissão possivelmente seria outra, sem perspectiva de alçar voos altos como esse do mestrado, senão fossem pelas políticas públicas de vocês. Obrigado!

Por fim, agradeço a toda a comunidade LGBTQIA+ que lutou e luta arduamente para que pessoas como eu tenham a oportunidade de ocupar espaços além das ruas e do abandono familiar, com orgulho de si, ainda que, em tempos difíceis, tentem nos silenciar e esconder. Nosso lugar deve ser onde a gente quer estar, inclusive nas universidades, tendo orgulho de nós. Obrigado por me ajudarem a poder existir com orgulho de mim/de nós!

O que ocorre, de fato, é que, quando me olho no espelho, em meus olhos olham olhos alheios; quando me olho no espelho não vejo o mundo com meus próprios olhos desde o meu interior; vejo a mim mesmo com os olhos do mundo - estou possuído pelo outro.

(Mikhail Bakhtin)

RESUMO

VENANCIO SOUSA, Luis Gabriel. A curadoria na formação inicial do professor de Língua Portuguesa: uma análise dialógica. 2021. 146f. Dissertação – Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens, Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Curitiba, 2021.

A presente pesquisa está inserida no campo da Linguística Aplicada e tem como objetivo analisar como licenciandos(as) de um curso de Letras Português, em formação inicial numa universidade federal tecnológica, produzem sentidos a respeito do professor como curador no trabalho pedagógico a partir de objetos virtuais de aprendizagem. Esse tema se faz relevante tendo em vista a necessidade de problematizar o papel do professor frente às novas demandas e realidades educacionais no contexto de multiletramentos e tecnologias comunicacionais. Para tanto, a metodologia da pesquisa consiste numa abordagem qualitativa e interpretativista, caracterizada como pesquisa participante. No tocante ao embasamento teórico, a pesquisa tem como ancoragem a Análise Dialógica de Discurso (ADD), a partir dos estudos do Círculo de Bakhtin (BAKHTIN, 2015[1975], 2018[1963], 2016[1979], 2018[1975]; VOLÓCHINOV, 2018[1929], 2019[1930]) tomando como baliza conceitos como: linguagem, dialogismo, ideologia, enunciado e discurso. Para analisar as concepções dos licenciandos a respeito de curadoria, buscase, também, aporte em estudos da Linguística Aplicada (KLEIMAN, 2006; LEFFA, 2006; ARAÚJO, 2019, dentre outros) e Tecnologias da Educação (DESCHAINE E SHARMA, 2015). Como resultados obtidos, foram observadas regularidades discursivas acerca do conceito de curadoria, relacionando-a ao contexto educacional, de modo a pensar essa prática como uma inovação à práxis docente, mas cabe salientar que houve enunciados que problematizaram a curadoria como uma prática já existente no fazer do professor. Nesse sentido, a curadoria foi discursivizada como: a) um processo de mediação; b) uma prática na/da educação a distância; c) um método ligado ao espaço da cultura digital; d) uma prática comparada à elaboração didática. Ademais, observou-se uma certa unanimidade nos enunciados ao discursivizarem o professor contemporâneo como um curador, cujas características são: a) profissional que organiza informações, principalmente as dispostas em ambientes digitais; b) profissional que amplia os saberes, mas o seu perfil e a sua atuação vão ser moldados de acordo com a modalidade de ensino em que atua; c) profissional que atua ancorado em materiais didáticos; c) profissional cuja atuação é marcada/condicionada pelas condições concretas de trabalho.

Palavras-chave: Formação Inicial. Professor de Língua Portuguesa. Curadoria. Objeto Virtual de Aprendizagem. Análise Dialógica de Discurso.

ABSTRACT

VENANCIO SOUSA, LUIS GABRIEL. THE CURATION IN THE INITIAL FORMATION OF THE PORTUGUESE LANGUAGE TEACHER: A DIALOGICAL ANALYSIS. 2021. 146F. DISSERTAÇÃO – PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS DE LINGUAGENS, UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ. CURITIBA, 2021.

This research is inserted in the field of Applied Linguistics and aimed to analyze how undergraduates of a Portuguese-Letters course, in initial training at a federal technological university, produced meanings about the teacher as a curator in pedagogical work by using virtual objects of learning. This theme is relevant to address the problem of the role of the teacher in the face of new demands and educational realities in the context of multiliteracy and communication technologies. Therefore, the research methodology consisted of a qualitative and interpretive approach, characterized as participatory research. From the point of view of theoretical basis, the research has as anchor the Dialogic Discourse Analysis (DDA) from the studies of the Bakhtin Circle (BAKHTIN, 2015[1975], 2018[1963], 2016[1979], 2018[1975] VOLÓCHINOV, 2018[1929], 2019[1930]) taking as its marker concepts such as language, dialogism, ideology, utterance, and discourse. To analyze the conceptions of the undergraduates regarding curation, we also found contribution in the studies of Applied Linguistics (KLEIMAN, 2006; LEFFA, 2006; ARAÚJO, 2019, and others) and Education Technologies (DESCHAINED and SHARMA, 2015). As obtained results, there have been observed discursive regularities about the concept of curation, relating them to the educational context in order to think of this practice as an innovation to the teaching praxis, but it should be noted that there were statements that problematized the curation as a practice already existing in the teacher's duty. In this way, the curation was stated as: (a) a mediation process; (b) practice in distance education; (c) a method linked to the digital culture space; d) a practice compared to the didactic elaboration. Moreover, there was a certain unanimity in the statements when stating the contemporary teacher as a curator, whose characteristics are: a) professional who organizes information, especially those arranged in digital environments; b) professional who expands knowledge, but his profile and his performance will be shaped according to the teaching modality in which he operates; c) professional who works anchored in teaching materials; d) professional whose performance is marked/conditioned by the concrete working conditions.

Keywords: Initial Training. Portuguese Language Teacher. Curation. Virtual Learning Object. Dialogic Discourse Analysis.

LISTA DE SIGLAS/ABREVIações

AC	Enunciado produzido na aula sobre curadoria
ADD	Análise Dialógica de Discurso
AED	Enunciado produzido na aula sobre EaD
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
Cefet	Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná
CPGEI	Programa de Pós-graduação em Engenharia Elétrica e Informática Industrial
FO	Enunciado produzido no Fórum
LA	Linguística Aplicada
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira
LP	Língua Portuguesa
OA	Objetos Virtuais de Aprendizagem
PJ	Enunciado produzido no projeto escrito da disciplina
PPC	Projeto Pedagógico de Curso
PPGEL	Programa de Pós-graduação em Estudos de Linguagens
QO	Enunciado produzido no questionário <i>on-line</i> .
REA	Recursos Educacionais Abertos
REUNI	Programa de Apoio de Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TDIC	Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação
UTFPR	Universidade Tecnológica Federal do Paraná

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Cenários de realização da pesquisa.....	61
Figura 2 - Linha do tempo das denominações do campo de pesquisa.....	62
Figura 3 - Instrumentos utilizados para gerar os dados da pesquisa.....	71
Gráfico 1 - Divisão, em percentual, das áreas que formam o curso Letras Português.....	67
Gráfico 2 - Ano em que os licenciandos concluíram o ensino médio.....	81
Gráfico 3 - Motivos que levaram os licenciandos a escolherem um curso de licenciatura.....	82

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Os cinco cs para o processo de curadoria.....	48
Tabela 2 - O percurso da pesquisa.....	58
Tabela 3 - Carga horária da disciplina “Projeto Integrador: multimodalidades e ensino não-presencial”.....	68
Tabela 4 - Textos teóricos sobre EaD, REA, OA e Curadoria disponibilizados para os licenciandos.....	74
Tabela 5 - Participação dos sujeitos em cada etapa/instrumento da pesquisa.....	76
Tabela 6 - Percurso e organização para análise dos dados.....	77
Tabela 7 - Consumo de livros e práticas de leituras dos licenciandos.....	83

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
2 ANCORAGEM TEÓRICA	24
2.1 A CONCEPÇÃO DIALÓGICA DA LINGUAGEM.....	24
2.1.1 Breve Reflexão Sobre Ideologia	29
2.1.2 Enunciado e Discurso	31
2.2 A NOÇÃO DE CURADORIA E O CONCEITO DE OBJETOS VIRTUAIS DE APRENDIZAGEM	43
3 A ARQUITETÔNICA DA PESQUISA	53
3.1 A PESQUISA A PARTIR DA ANÁLISE DIALÓGICA DE DISCURSO (ADD).....	55
3.2 O PERCURSO DA PESQUISA.....	58
3.3 DESCRIÇÃO DO CAMPO DE PESQUISA	61
3.4 A GERAÇÃO DOS DADOS	71
3.5 OS SUJEITOS PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	77
4 A CURADORIA E O PROFESSOR-CURADOR: O QUE DIZEM OS LICENCIANDOS?	84
4.1 FORMAÇÃO DO PROFESSOR: A GRANDE TEMPORALIDADE	85
4.2 CURADÓRIA: O CONCEITO (RE)VELADO	93
4.3 PROFESSOR-CURADOR: UMA “NOVA ROUPAGEM” DOCENTE?.....	108
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	123
REFERÊNCIAS	131
APÊNDICE - Questionário Sociocultural	142

1 INTRODUÇÃO

Vivemos contemporaneamente diferentes modos de interagir via novos processos de comunicação e informação se comparado há 30/40 anos. São novos modos de viver e estar no mundo ou, nas palavras de Moita Lopes (2013), novos modos de viver a vida social. Fomos tomados pelo imediatismo diante da quantidade de informações disponíveis que contribuíram para essa transformação da nossa maneira de viver. Fatores que nos levam a “uma tendência cada vez maior de compreender nossas sociabilidades de classe social, raça, idade, gênero, sexualidade etc., como móveis, transitórias, fragmentadas e, principalmente, formativas” (MOITA LOPES, 2013, p. 232). De modo que, “na modernidade recente¹, a linguagem, os textos, as línguas e as pessoas movem-se, cada vez mais, em sociedades hipersemiotizadas, o que tem levado a pensar as línguas, a linguagem e quem somos no mundo social em outras bases” (MOITA LOPES, 2013, p. 18-19).

Já em 2003, Kenski ressaltava que as tecnologias transformam/transformaram as maneiras de a sociedade pensar, sentir, agir, além de mudarem também sua forma de se comunicar e de assimilar conhecimentos. Fatores que geram crise de identidades e comportamentos sociais, não deixando de fora, é claro, a escola e o professor, conforme observa Geraldi (2010),

Seria absolutamente tolo imaginar que no entrecruzamento das crises [e transformações], a escola não estaria implicada. E a identidade da profissão de professor permaneceria intocada. [...] há crise nos processos de produção de conhecimentos, há crise nas formas de inserção social da juventude sufocada pela destruição dos lugares possíveis de trabalho e convívio. Não poderia deixar de haver crise na identidade da profissão de professor. (p. 92)

Nesse sentido, a forma de ensinar e aprender também vem se alterando/deslocando ao longo da história da cultura escolar e gerando mais crises na esfera da educação, acarretando na necessidade de se encontrar um culpado pelo fracasso do aprendizado do aluno (GERALDI, 2010), responsabilizando a escola pelas

¹ Moita Lopes (2013, p. 18) explica **Modernidade Recente** como termo usado “em referência ao período da história contemporânea que engloba as últimas décadas do século XX e os tempos em que vivemos, marcando um novo período da modernidade, (...) no qual há uma série de mudanças avassaladoras de natureza econômica, política, tecnológica, cultural e social, em um mundo de complexidade, inseguranças, ambiguidades, instabilidade e, em última análise, de vertigens contínuas sobre crenças, modos de vida legítimos, conhecimentos válidos etc.” Assim, adotaremos o mesmo termo para nos referir ao período que vivemos.

estáveis e estigmatizadas desigualdades sociais e rotulando o professor como um profissional desatualizado ou que exerce sua função por “dom” ou “missão” etc. (RUCINSKI; ROHLING, 2018), esses são alguns exemplos dessas crises.

Rodrigues (2011) assevera que, no que diz respeito, especificamente ao professor,

[...] neste início de século XXI, estamos vivendo uma época em que o professor é um profissional desacreditado, alvo de um discurso ideológico hegemônico, fundamentado nos resultados dos indicadores alardeados pela mídia que responsabilizam o professor pelos fracassos da educação e desqualificam seu trabalho cotidianamente. (p. 201-202)

Reconhecemos que, ainda que em alguns aspectos a escola se mostre resistente no tocante à inserção de tecnologias² históricas e ser considerada obsoleta para os dias atuais (MOSÉ, 2013), com práticas pedagógicas ultrapassadas (MORAN, 2013), há deslocamentos no contexto escolar no decorrer do tempo.

Ao logo da história, as transformações sociais e educacionais impactam/impactaram consideravelmente, por exemplo, na atuação do professor em sala de aula, mas principalmente na construção da sua identidade. Isso porque, de acordo com Kleiman (2006), a forma como a identidade da profissão do professor é constituída socialmente condiciona os modos como esse profissional age em relação a esses elementos da sociedade e consigo mesmo, influenciando diretamente em sua *práxis*³ em sala de aula.

Geraldi (2010), no livro “Aula como acontecimento”, discorre sobre os modos como as transformações nas formas de ensinar foram alteradas ao longo do tempo, e como características de diferentes períodos da história ainda estão presentes na modernidade recente no âmbito educacional. Essa transformação identitária está consolidada na relação do professor com o conhecimento.

O autor traça pelo menos três períodos essenciais para compreendermos a construção da identidade do professor, sempre relacionando a tríade *professor-aluno-conhecimento*: a primeira delas foi quando ainda tínhamos a chamada escola de

² Compreendemos, nesta pesquisa, a concepção de tecnologia defendida por Cupani, isto é, “aquilo que [...] se apresenta, pois, como uma realidade polifacetada: não apenas em formas e conjuntos de objetos, mas também como sistemas, processos, como modos de proceder, como certa mentalidade (CUPANI, 2016, p. 12).

³ Compreendemos a *práxis*, nessa pesquisa, como a relação professor-conhecimento-aluno.

sábios, cujo conhecimento era construído na relação entre os filósofos e seus discípulos. Nesse período, segundo o autor, não existiam as escolas como conhecemos nos dias de hoje.

O segundo período foi caracterizado como o do professor que detinha os saberes produzidos pelos doutos, assim, o docente atuava como aquele que detinha o saber e o transmitia aos seus alunos. Esse método de transmitir os saberes é um resquício de atuação docente que presenciamos ainda hoje nas escolas, por meio de aulas expositivas e que consideram o aluno como uma “tábua rasa” a ser preenchida (GERALDI, 2010).

Geraldi (2010) aponta que, depois desse período, o conhecimento que chega às escolas passa a estar centralizado nos materiais didáticos, produzidos por autores específicos. É possível fazer uma relação deste período ao que Soares (2004) descreve como aquele de massificação do ensino, onde não apenas os filhos dos ricos e da elite frequentavam as escolas, mas, também, os filhos das classes sociais periféricas. Esses fatores acomodados ajudam a construir uma outra identidade do professor: aquele que não mais detém conhecimentos, mas domina técnicas de como usar os materiais didáticos. Soares (2004) acrescenta a essa identidade o fator de que, para atender à demanda de professores nas escolas, devido ao elevado número de alunos, contratavam-se pessoas que não tinham formação específica, assim, era comum que aulas de português, por exemplo, fossem ministradas pelos mesmos professores que ensinavam matemática.

A escola e o professor foram assumindo ao longo da história, portanto, o papel de instruírem e transmitirem saberes produzidos fora da escola aos alunos. A fim de contrapor essa concepção construída, Geraldi (2010) propõe que a escola seja uma instituição de construção de conhecimento, com o professor adotando o papel de um sujeito que incentiva ao questionamento, à busca de respostas, à construção de saberes, considerando a sua vivência e, também, a vivência dos alunos. Portanto, o docente não se ocuparia do papel de quem transmite conteúdos para ensinar, mas aquele que assume efetivamente a perspectiva de que “vivemos aprendendo”, uma vez que, “aprender não é se tornar um depósito de respostas já dadas. Saber não é dispor de um repertório de respostas” (GERALDI, 2010, p. 96).

Logo,

O professor do futuro, a nova identidade a ser construída, não é aquela do sujeito que tem as respostas que a herança cultural já deu para certos

problemas, mas a do sujeito capaz de considerar o seu vivido, de olhar para o aluno como um sujeito que também já tem um vivido, para transformar o vivido em perguntas. O ensino do futuro não estará lastreado nas respostas, mas nas perguntas. Aprender a formulá-las é essencial. (GERALDI, 2010, p. 96)

É importante repensar as concepções e metodologias pedagógicas, uma vez que as novas tecnologias têm importante papel no processo de ensino-aprendizagem contemporâneo. Afinal, se há algumas décadas um dos poucos artefatos tecnológicos mobilizados pelo professor em sala de aula eram os livros didáticos, hoje há uma maior disponibilidade de conteúdos em rede que podem contribuir no processo de ensino-aprendizagem no espaço da aula, bem como representar uma nova visão da identidade do professor.

Para Gonsales (2012, p. 146), “na sociedade da informação para a qual começamos a caminhar, a informação é grátis, farta, variada, praticamente inesgotável”. Isso significa que, por vezes, os conhecimentos levados para os alunos em sala de aula não são inéditos para eles, tal como o professor imaginava, acarretando em desinteresse nessas aulas por parte dos discentes.

Se as informações estão disponíveis em rede às quais os alunos podem ter acesso⁴, muitas vezes gratuitamente, e os conhecimentos apresentados na escola nem sempre são inéditos para eles, então, se a instituição educacional se mantiver atuando como um espaço de quem detém e proporciona os saberes aos alunos, qual será o papel do professor e da escola, se, nesse cenário social, os saberes estão distribuídos nas redes? Como deve ser a atuação do professor nesse contexto?

Como questiona Gonsales,

Com tanta demanda para a educação, como produzir de fato atividades e projetos inovadores? [...] As avaliações que apenas medem absorção de

⁴ Reconhecemos, no entanto, que nem todos os alunos têm acesso irrestrito à informação que circula nas redes, bem como o acesso às tecnologias digitais, de modo geral, é bastante desigual, ainda que este seja um direito. Durante a pandemia por COVID-19, a desigualdade ao acesso de tecnologias digitais foi mais exposta, uma vez que muitos estudantes tiveram dificuldades para aderir ao ensino remoto, enquanto outros tantos precisaram adotar outras estratégias de ensino sem o uso de tecnologias digitais, quiçá foram jogados à margem educacional, sem acesso algum ao ensino. Nesse contexto, vale expor alguns dados do relatório do CETIC (2019) quanto ao acesso a tecnologias digitais no Brasil: 1/3 das casas no Brasil não têm acesso à internet; 70% da população tem algum tipo de acesso, seja por computador ou celular, mas sem especificar a qualidade do serviço; e mais restritamente às classes D e E, apenas 59% têm acesso à internet em casa. Portanto, quando nos referimos aos alunos que podem ter acesso às informações disponíveis em rede, relacionamos à possibilidade do acesso a essas tecnologias ao âmbito social geral, como nos grandes centros das cidades, mas ressaltando a desigualdade e dificuldade desse acesso quando pensado no contexto social brasileiro ampla e estruturalmente desigual.

conteúdo, em breve, vão precisar receber adendos qualitativos relacionados a valores. Como lidar com tanta informação disponível? (GONSALES, 2012, p. 147)

Questionar e entender qual seria uma possível identidade do professor de Língua Portuguesa na modernidade recente e como ele pode atuar em sala de aula, considerando os novos modos de produzir e fazer circular textos, é relevante, principalmente por pensarmos que nem tudo o que se tem disponível na internet, por exemplo, é realmente verossímil. Há muitas informações equivocadas, distorcidas em relação à realidade, além de superficiais e simplistas. Diante disso, é importante pensar como o docente pode auxiliar os alunos nessa seleção e tratamento de informações a fim de que a construção do conhecimento seja significativa.

Estudos desse “novo” perfil do professor contemporâneo, como os discutidos por Castañeda; Adell (2013), Araújo (2019), Amaral (2012), Silva (2012) e Ramos (2012), enfatizam que o docente poderá incumbir-se do papel de curador. Mais especificamente para Amaral (2012), o termo “curador” assume diferentes papéis dependendo da área envolvida. De acordo com a autora, “em relação às profissões, o significado mais popular de curador, no entanto, é aquele relacionado ao campo das artes visuais, no qual o curador normalmente está vinculado a escolha e execução de um catálogo de obras ou de uma exposição” (AMARAL, 2012, p. 42). Enquanto que, para Ramos (2012), o curador é visto como um mediador, e esta atividade pode ser considerada fundamental na cultura contemporânea, uma vez que o mediador não está necessariamente envolvido em produzir novas formas, mas sim arranjá-las em novos formatos.

De acordo com os estudos de Lopes, Sommer e Schmidt (2014, p. 70), o conceito de curadoria produzido no campo das artes articula-se bem com o campo da educação, “à medida que pode inspirar uma epistemologia e uma prática pedagógica nos contextos educacionais capazes de superar as pressões e apelos de consumo de mercantilização do conhecimento”. Dessa forma, a curadoria é entendida como “prática de socialização e mediação de saberes” (LOPES et al, 2014, p. 71).

Nessa perspectiva, um grande aliado ao professor nesses processos de curadoria e ensino-aprendizagem são os Objetos Virtuais de Aprendizagem (OAs). Segundo Leffa (2006, p. 19), “qualquer objeto pode ser um OA – desde que usado na aprendizagem. Pode ser um livro, um computador, ou mesmo uma vassoura, um

prédio e até mesmo uma nuvem, um céu estrelado, ou algo extremamente prosaico como um penico.”

Assim, a partir do conceito de curadoria e objetos virtuais de aprendizagem ligados aos processos de ensino-aprendizagem na área de Língua Portuguesa, a presente pesquisa tematiza os modos como licenciandos de um curso de Letras Português, em uma universidade tecnológica federal situada no sul do Brasil, na modalidade presencial, produzem sentidos a respeito do professor-curador no trabalho com objetos virtuais de aprendizagem. Em outros termos, como eles significam a noção de curadoria e professor-curador no processo de ensino-aprendizagem na disciplina de Língua Portuguesa?

Responder a perguntas como essas mostra-se pertinente para construir inteligibilidades a respeito da formação inicial de professores de Língua Portuguesa em contexto de uma sociedade hipersemiotizada em que emergem, no campo educacional, conceitos como os de curadoria e de objetos virtuais de aprendizagem.

Sendo assim, o questionamento que pauta a presente pesquisa é: **Como professores de Língua Portuguesa em formação inicial, de um curso de Letras Português, de uma universidade tecnológica federal, produzem sentidos no tocante à concepção de professor como curador?**

Diante desse questionamento, o **objetivo geral** desta pesquisa é: **analisar como licenciandos(as) de um curso Letras Português, em formação inicial em uma universidade federal tecnológica, produzem sentidos a respeito do professor como curador a partir de objetos virtuais de aprendizagem.**

Logo, tomando como princípio o modo qualitativo de fazer pesquisa e assumindo, no campo, o papel de pesquisador participativo, **os objetivos específicos** da pesquisa elencados foram: a) discutir a relação entre tecnologia, ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa e formação docente; b) observar como a ênfase na tecnologia, inerente ao curso, incide nas concepções dos estudantes do referido curso; c) observar as vozes dos licenciandos que emergem discursos pelos quais vão considerando a curadoria como uma possível práxis docente; d) observar as regularidades enunciativas, descrevendo discursos construídos por eles quanto ao professor-curador.

Do ponto de vista metodológico, a investigação consiste em uma abordagem qualitativa e interpretativista e adota o tipo pesquisa participante que, para Chizzotti (2010, p. 90), “é obtida por meio do contato direto do pesquisador com o fenômeno

observado, para recolher as ações em seu contexto natural, a partir de sua perspectiva e seu ponto de vista”.

Já Neto (1993) destaca que

a importância dessa técnica de pesquisa reside no fato de podermos captar uma variedade de situações ou fenômenos que não são obtidos por meio de perguntas, uma vez que, observados diretamente na própria realidade, transmitem o que há de mais imponderável e evasivo na vida real. (p. 59-60)

O cenário para geração dos dados da pesquisa foi a Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), localizada no campus Curitiba, com alunos graduandos da disciplina “Projeto Integrador: multimodalidades e ensino não-presencial”, do curso Letras Português, da modalidade presencial. Importante destacar que a escolha da UTFPR, bem como a do curso de Letras Português se deram pelo fato de a proposta do curso ter como foco a discussão teórico-prática da relação entre tecnologia e linguagem na formação de professores em Letras Português. Portanto, algo relevante e enriquecedor para a presente pesquisa é o fato de o curso apontar para uma certa identidade, diferenciando-o em relação aos formatos mais tradicionais dos cursos de Letras nas universidades públicas.

Um dos eixos do curso Letras Português da instituição, por exemplo, engloba metodologias e conhecimentos pedagógicos relacionados à discussão sobre tecnologia. Há inclusive, na matriz curricular do curso, disciplinas relacionadas à tecnologia, como, por exemplo, “Linguagem e Tecnologia”, o que também contribuiu para o recorte temático proposto na pesquisa.

Nesse contexto, diante das disciplinas ofertadas pela instituição, optamos por gerar os dados por meio da participação na disciplina “Projeto Integrador: multimodalidades e ensino não-presencial”, cujo objetivo é fazer com que os licenciandos relacionem teorias e práticas, mobilizando estratégias didáticas para o ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa, sobretudo no contexto de educação a distância e mediadas pelas diversas semioses que constituem o texto contemporâneo.

Sendo assim, e como já dito anteriormente, buscamos relacionar o sentido de curadoria ao ambiente educacional, principalmente à identidade do professor da disciplina de Língua Portuguesa.

Para isso, buscamos, aqui, justificar a relevância dessa temática e da presente pesquisa para a esfera acadêmica, uma vez que ainda é novo esse tema no campo da educação e, mais especificamente, da Linguística Aplicada, onde nos inserimos.

A busca por investigar a relação da curadoria com a identidade do professor se deu pela minha motivação profissional, por atuar na formação de professores na rede privada de ensino superior e perceber que os processos de ensino-aprendizado estão além do simples mediar saberes, como é habitual presenciar nas aulas e nos debates didático-pedagógicos; bem como na inquietude de encontrar respostas para questões no processo de ensino-aprendizado da Língua Portuguesa, num contexto de sociedade hipersemiotizada e imersa às tecnologias digitais da comunicação e informação.

À vista disso, a nossa motivação foi por refletir que atualmente temos diversos aportes tecnológicos digitais que fornecem conteúdos gratuitamente à sociedade, principalmente aqueles produzidos na cibercultura, como nos canais de youtube, nos blogs etc. A amplitude de conteúdos espalhados pela rede possibilita aos estudantes autonomia para buscarem o que mais lhes interessam, tal qual explicações de conteúdos que sanem dúvidas dos saberes escolares.

Nesse cenário de transformação sociotecnológica, Kenski (2003) adverte que a escola precisou ser ressignificada, porque não é mais somente ela quem leva os saberes aos alunos, em lugar físico, específico e com horários pré-estabelecidos, agora os saberes estão espalhados, flutuantes, misturados ao alcance dos estudantes sem que eles precisem, necessariamente, estar dentro da sala de aula como foi ao longo do tempo.

Com os saberes acessíveis fora da estrutura física da escola, os estudantes têm mecanismos de buscas na rede que fornecem conteúdos diversificados a ponto de eles escolherem os que mais lhes agradam.

Assim, circulam contemporaneamente discursos que questionam a atuação e

a competência⁵ do professor em sala de aula, uma vez que se o aluno não compreende determinado conteúdo em aula, ele pode acessar vídeos, gratuitamente, de outros professores ou pessoas não especializadas⁶, com explicações mais próximas ao gosto do discente. Essa problemática aponta para a discussão sobre a função e relevância da atuação docente hoje na construção de conhecimento no contexto de uso intensificado de tecnologias digitais, da mesma maneira que é preciso investigar como se dá a formação docente e as concepções de licenciandos acerca dessas problemáticas.

É importante salientar que a tecnologia digital é realidade no cotidiano de grande parte desses estudantes de nível superior, além disso, os temas relacionados às tecnologias estão colocados para as discussões, estão presentes na BNCC, logo, estão em evidência para serem estudados, investigados, esmiuçados. Portanto, é preciso investigar não apenas os processos de ensino-aprendizagem, mas pensar essas questões, também, em função do aluno que está introduzido nesse mundo contemporâneo.

Não se pode deixar de lado a formação de professores nesse contexto, sendo que os estudantes, seja no ensino básico ou na graduação estão inseridos nesse âmbito de novas tecnologias digitais. Destacamos, pois, que as tecnologias usadas no cotidiano podem ter a função de interação e aproximação de realidades de alunos e professores, mas frisamos que não são os usos delas que vão melhorar todo o

⁵ Durante a escrita da dissertação, vivenciamos, em todo o mundo, o isolamento/afastamento social ocasionado pela pandemia do novo corona vírus, a Covid-19. Aqui no Brasil, professores de cursos presenciais precisaram, obrigatoriamente, migrar para o ensino remoto em diferentes mídias digitais/*online*, desvelando um grande impasse e dificuldade, além da falta de preparação de todos os atores escolares - desde setores de gestão e secretarias de educação até chegar aos docentes - em lidar com novas tecnologias digitais e objetos digitais virtuais de aprendizagem no ensino. Além disso, houve, também, a negação dos alunos, e da sociedade como um todo, às aulas disponibilizadas em vídeos, que deveriam ser novas práticas de ensino-aprendizagem, mas tornaram-se práticas tradicionais de ensino, como, por exemplo, aulas expositivas gravadas em vídeos e ações de leituras-respostas de questionários para avaliações, sem proporcionar interações nos ambientes virtuais de aprendizagem, gerando questionamentos da distância entre as práticas escolares das diferentes práticas de interações que os estudantes têm em seu cotidiano, bem como a responsabilização do professor pelo fracasso na aprendizagem dos estudantes, e não de todos os envolvidos no contexto educacional pela crise instalada/desvelada.

⁶ Uma das características da modernidade recente é a pontencialidade dos discursos propagados por influenciadores digitais/youtubers, isto é, pessoas que se cadastram e postam vídeos em plataformas *online* sobre diversos conteúdos em seus canais/perfis e popularizaram uma nova forma de comunicação na sociedade, utilizando linguagem coloquial/popular. Esse fato reforça a preocupação exposta até agora com relação a verossimilhança desses discursos, pois há diversos conteúdos produzidos que não são feitos, necessariamente, por professores formados/licenciados. Portanto, genericamente, os youtubers são exemplos dessas pessoas não especializadas que postam vídeos tematizando conteúdos escolares.

processo educacional, mas, sim, o domínio conceitual, teórico e estratégico por parte do professor.

Portanto não podemos nos furtar dessa discussão hoje e devemos pensar quais as potencialidades e possibilidades que as tecnologias nos apresentam, viabilizando novos modos de construção de sentidos, de nos relacionarmos no nosso dia a dia e também de interferência significativa no contexto escolar; como ela traz novas demandas ao professor e à pesquisa etc.

Ainda assim, deve-se ter cuidado ao abordar essas questões distópicas que relacionam tecnologias e escola para não nos colocarmos numa posição positivista – como trazido por Pierre Levy, nos anos 90 (1994; 1996), nem num negacionismo – como nas visões fáusticas⁷ exemplificadas e conceituadas por Rudiger (2013). Ou seja, é um desafio pensar a respeito dessas questões do ponto de vista crítico, sem cair num determinismo tecnológico em que a tecnologia vai estabelecer o sucesso do/no ensino, onde o professor e a tecnologia são soluções de tudo; depois, sem desprezar as possibilidades e todos os contextos de novas formas de estar/viver a vida social oportunizados pelas tecnologias desassociando-os do cenário escolar.

Dito isso, é importante reforçar que, muitas vezes, os professores são usuários dessas novas tecnologias na sua vida cotidiana, dominam técnicas básicas de uso, mas a cultura escolar parece dificultar a inserção e o uso das recentes tecnologias no contexto escolar.

À vista desses embates, aumentam as críticas e os modos de culpabilizar o professor pelo fracasso do ensino ou do não aprendizado do estudante e traz ao campo epistemológico questionamentos de como o professor pode atuar para “atrair” o interesse dos alunos, principalmente nas pesquisas pedagógicas e de cunho educacional no geral. No campo de estudos educacionais, buscam-se respostas e propõem-se metodologias de como ensinar, como atualizar a prática educativa à luz das tecnologias digitais e como o professor deve atuar a fim de que o aprendizado do

⁷ Rudiger (2013, p. 51-63 – grifo nosso) classifica a sociedade, basicamente, em três grupos que refletem a respeito do papel da tecnologia em seu cotidiano: os **prometeicos**, aqueles que veem a tecnologia como algo benéfico e que traz qualidade e melhoria de vida aos seres humanos, isto é, numa visão positivista; os **fáusticos**, que acreditam que a tecnologia é uma armadilha montada pela humanidade para si mesma, ou seja, é algo criado que poderá contribuir para a sua autodestruição – como os discursos de que robôs podem substituir o professor, por exemplo –; e os **reflexivos**/neomarxistas que problematizam os usos das tecnologias, principalmente aquelas dominadas em meios capitalistas, pois o fenômeno tecnológico já está presente na sociedade, sem a possibilidade de optar ou não por ela em nossas vidas.

estudante seja mais significativo.

No entanto, no tocante ao “consumo” de conteúdos, é preciso considerar que se os estudantes estão imersos a uma rede imensa de informações, conteúdos e explicações, como saber se esses estudantes estão tendo acesso ao que realmente é verossímil ou não? Foi assim que nos motivamos a investigar a relação entre o professor e a noção de curadoria na educação. Assim, ao curar esses conteúdos para que os alunos tenham acesso a informações corretas e que condizem ao que precisam aprender, estaria o professor assumindo esse papel de curador de conteúdos no âmbito educacional?

Isto posto, investigar a respeito de como futuros professores de Língua Portuguesa, também imersos nesse contexto tecnológico e de novas formas de buscar informação/conhecimento, enxergam ou não a possibilidade de curadoria e a identidade do professor atrelada a essa prática, bem como investigar se eles discursivizam ou refutam/problematizam essas concepções é importante e necessário.

Sendo assim, salientamos, mais uma vez, a relevância de serem discutidas essas problematizações na formação de professor, afinal, esse tipo de debate é contemplado na formação docente? Quais são os sentidos construídos por licenciandos a respeito dessas questões levantadas até aqui? Será que a curadoria é uma concepção apontada por eles como solução ou possibilidade de prática pedagógica, quiçá de perfil docente? Será que o conceito de professor-curador possibilita uma conclusão desse novo docente da/na modernidade recente? Traçar essa identidade e relacionar o profissional à curadoria é diminuir ou ampliar o papel do professor?

Para a organização da presente pesquisa, a dissertação está constituída em quatro capítulos: neste primeiro capítulo está a introdução; no Capítulo 2, o referencial teórico, mobilizando os conceitos ancorados no Círculo de Bakhtin para as discussões teóricas, bem como as noções de curadoria e objetos virtuais de aprendizagem. No Capítulo 3, detalhamos o percurso metodológico a fim de apresentar as escolhas e os meios que foram gerados os dados da pesquisa. No Capítulo 4, trazemos a análise dos enunciados dos licenciandos e suas concepções a respeito do professor como curador na esfera educacional. Por fim, apresentamos as considerações finais da presente investigação.

2 ANCORAGEM TEÓRICA

Neste capítulo, apresentamos a fundamentação teórica a qual nos apoiamos na análise dos dados a fim de atender ao objetivo da pesquisa: **analisar/discutir como licenciandos(as) de um curso Letras Português, em formação inicial em uma universidade federal tecnológica, produzem sentidos a respeito do professor como curador a partir de objetos virtuais de aprendizagem.**

Desse modo, a pesquisa está ancorada na concepção dialógica da linguagem elaborada pelo Círculo de Bakhtin (BAKHTIN, 2015[1975], 2018[1963], 2016[1979], 2018[1975]; VOLÓCHINOV, 2018[1929], 2019[1930]). Além disso, detalhamos também os conceitos de Curadoria (DESCHAINE E SHARMA, 2015; LOPES et al, 2012; ARAÚJO, 2019) e Objetos Virtuais de Aprendizagem (LEFFA, 2006; SILVA, 2004; SOUZA, 2017).

No que tange aos conceitos atrelados a Bakhtin e o Círculo, mais especificamente devido à amplitude de conceitos apresentados nos escritos dos estudiosos mencionados, nos atemos aqueles que melhor nos auxiliam na análise dos dados. Inicialmente, apresentamos a concepção dialógica da linguagem por dar maior abrangência ao que tomamos como língua(gem) na pesquisa e a partir de qual perspectiva de língua(gem) partimos; depois, expomos a ideia de ideologia, que vai possibilitar ao leitor compreender como entendemos a constituição do sujeito no mundo e a sua posição diante da língua(gem); por fim, conceituamos enunciado e discurso, a fim de explicar como e por qual perspectiva analisamos as vozes dos sujeitos da pesquisa. No entanto, no capítulo 4, que apresenta a análise, propomos uma breve apresentação do conceito de cronotopo.

Isto posto, o capítulo está organizado de modo a apresentar, inicialmente, noções teóricas basilares advindas dos escritos do Círculo de Bakhtin, a saber: a) a concepção dialógica da linguagem; b) a noção de ideologia; c) os conceitos de enunciado e discurso. Em seguida, conceituamos Curadoria e Objetos Virtuais de Aprendizagem.

2.1A CONCEPÇÃO DIALÓGICA DA LINGUAGEM

Propor uma pesquisa ancorada na perspectiva bakhtiniana é, inicialmente, refutar a concepção de língua(gem) como estável, homogênea, acabada e,

principalmente, como representação do pensamento do falante. Refuta-se também a concepção de língua(gem) como estrutura e sistema de regras.

Rohling (2012) ressalta que o Círculo de Bakhtin propõe a linguagem como um acontecimento vivo, dinâmico e dialógico, isto é, ela nasce a partir de relações sócio-históricas e ideológicas. Acosta Pereira e Brait (2020, p. 126-127) acrescentam a essa discussão ao dizer que o Círculo traz três diferentes perspectivas para estudos da palavra: a primeira delas associada ao subjetivismo individualista e do objetivismo abstrato (VOLÓCHINOV (2013[1978])); a segunda, nos estudos do discurso interior, trazendo as perspectivas da psicologia comportamental/objetivista e a da psicologia subjetivista/experimental (BAKHTIN/VOLÓCHINOV, 2009[1927]); por fim, a terceira, na concepção dialógica-sociológica, isto é, o estudo da palavra como enunciado na sua natureza histórica, social e viva. É nesta última perspectiva que estabelecemos a nossa pesquisa.

No texto *O discurso no romance*, Bakhtin (2015[1975]) propõe uma concepção de língua assentada “no solo heterodiscursivo⁸”, de forma estratificada, em que é preciso levar em consideração não apenas a “expressividade”, “figuralidade”, “clareza” da comunicação, mas a combinação/dialogicidade de diversos fatores socio-históricos do falante, tais como: modos de falar de grupos, gêneros, profissão, geração/faixa etária, grupos políticos etc.

Essa estratificação, segundo Bakhtin (2015[1975], p. 63), está relacionada aos diferentes contextos situacionais, ou, nas palavras dele, “ganham aromas específicos de gêneros” a depender de contextos/grupos sociais a que estão situados: “agregam-se aos pontos de vista específicos, aos enfoques, às formas de pensamento, às nuances e aos acentos de dados gêneros”. Portanto, ora elas convergem aos grupos sociais, ora divergem, como, por exemplo, a linguagem dos advogados, dos médicos, de professores, de grupos políticos etc. (BAKHTIN, 2015[1975], p. 63).

Nessa perspectiva, Bakhtin (2015[1975]) é antagônico à ideia de uma língua monológica reduzida a uma concepção de dois polos: o *sistema da língua única* e o *indivíduo* que fala essa língua.

⁸ Na nota da edição traduzida por Paulo Bezerra (BAKHTIN, 2015[1975], p. 29), o tradutor adota o verbete “heterodiscurso” para o que aparece nas traduções anteriores como “plurilinguismo” e “heteroglossia”.

Não tomamos a língua como um sistema de categorias gramaticais abstratas; tomamos a língua ideologicamente preenchida, a língua enquanto cosmovisão e até como uma opinião concreta que assegura um *maximum* de compreensão mútua em todos os campos da vida ideológica. (p. 40 - grifo do autor)

Na língua, agem duas forças que a constituem no seu caráter de heterogeneidade: as *forças contrípetas*, que são as forças que unificam e regularizam a língua; e as *forças centrífugas*, que trazem todo o contexto social, histórico e cultural para compor a linguagem, isto é, estratificam e diferenciam a língua configurando-se no heterodiscurso. Portanto, uma vez a língua sendo estratificada e heterodiscurvia, ela é inacabada, viva e está em constante desenvolvimento.

A língua é, então, dialogizada, onde se cruzam incessantemente forças centrífugas e contrípetas. Esse processo é uma das características da proposta bakhtiniana da linguagem: a linguagem dialógica.

No campo dialógico, é preciso, então, se pensar a língua(gem) como estratificada e heterogênea, onde envolve a individualidade de cada sujeito numa relação com um outro, levando em consideração: gênero, raça, profissão, grupo social e todo o contexto de vivências cotidianas onde ele está/é inserido/constituído (BAKHTIN, 2015[1975]).

Pelas lentes bakhtinianas, o indivíduo/falante tem papel fundamental para que a linguagem seja viva, inacabada e inesgotada, porque é a partir dessas relações de um *eu* com o *outro*, e também entre os enunciados, que se dá a dialogicidade da linguagem.

Outrossim, Bakhtin (2015[1975]) acrescenta à definição da língua(gem) ao dizer que ela é uma coexistência socioideológica de contradições, relações e conflitos entre diferentes épocas do passado e o presente, diferentes grupos sociais, correntes e escolas intelectuais, círculos etc. Portanto, ela dialoga com outras esferas temporais e sociais, não sendo, pois, única, estável e homogênea.

Contudo, é importante ressaltar que esse diálogo de um *eu* e o *outro*, para o Círculo, não designa determinada forma composicional de narrativas, como, por exemplo, representando a conversa de personagens em textos escritos, tampouco a sequência de fala deles, muito menos o desenrolar da conversação face a face entre indivíduos, se trouxermos para a oralidade (FARACO, 2009).

Faraco (2009, p. 61) explica que “o Círculo de Bakhtin se ocupa não com o diálogo em si, mas com o que ocorre nele”. Assim sendo, o que interessa aos intelectuais, portanto, são as “relações dialógicas como *relações de sentido* que se estabelecem entre enunciados, tendo como referência o todo da interação verbal e não apenas o evento da interação face a face” (FARACO, 2009, p. 65 - grifo do autor).

Na perspectiva bakhtiniana, essa dialogicidade acontece de forma mais complexa e profunda, muito além da réplica de diálogo entre sujeitos, ela se dá a partir de questões valorativas, sociais e individuais, a partir de uma ação-resposta do *eu* com o *outro*, como aponta Faraco (2009):

As relações dialógicas são, portanto, relações entre índices sociais de valor - que [...] constituem, no conceitual do Círculo de Bakhtin, parte inerente de todo enunciado, entendido não mais como unidade da língua, mas como unidade de interação social; não como um complexo de relações entre palavras, mas como um complexo de relações entre pessoas socialmente organizadas. (p. 66)

Desse modo, se antes o diálogo era algo estritamente externo ao indivíduo, sem levar em consideração questões ideológicas, isto é, tida como um discurso monológico, para o Círculo, essa ideia é rebatida. Eles tomam o discurso como dialógico justamente porque este surge como réplica viva, formando-se na interação dinâmica com o discurso do outro no objeto (BAKHTIN, 2015[1975]).

Essa relação dialógica da linguagem acontece por meio de enunciados/discursos inacabáveis e inesgotáveis na interação dos falantes. Inesgotáveis, porque, para Bakhtin (2015[1975]), a língua viva não permite que os discursos sejam vistos como até então eram tidos na estilística, isto é, finalizados e sem uma ação-resposta de um interlocutor, sem contexto, como um enunciado neutralizado, ou, nas palavras do autor, “como palavra de ninguém” (p. 48).

Na perspectiva dialógica, todo discurso é vivo/concreto e, para Bakhtin (2015[1975], p. 48), varia na forma de sua posição ao objeto para onde “se volta sempre, por assim dizer, já difamado, já contestado, avaliado, envolvido [...] pelos discursos alheios já externados a seu respeito”. Esses discursos estão sempre situados, contextualizados, carregados de ideologias, atravessados por valorações, envolvidos por opiniões alheias, pontos de vistas diferentes (BAKHTIN, 2015[1975]).

Nessa lógica, Bakhtin (2015 [1975]) afirma que o discurso sempre está voltado para o seu objeto, isto é, o falante da língua, mas que, entre o falante e o discurso, há um emaranhado de acontecimentos valorativos. Segundo o autor,

O discurso voltado para o objeto entra nesse meio dialogicamente agitado e tenso de discursos, avaliações e acentos alheios, entrelaça-se em suas complexas relações mútuas, funde-se com uns, afasta-se de outros, cruza-se com terceiros, ajusta-se em todas as suas camadas semânticas, tornar complexa sua expressão, influenciar toda a sua feição estilística. (BAKHTIN, 2015[1975], p. 48)

É nessa dialogicidade heterodiscursiva que a linguagem se torna viva e surge o discurso como uma réplica viva, formada na interação dinâmica com o discurso do outro no objeto (BAKHTIN, 2015[1975], p. 52). O outro a quem o discurso é direcionado interage, responde e tem papel ativo e fundamental. Ele responde a partir de sua marcação social, histórica e cultural.

É importante ressaltar que essa dialogicidade jamais será esgotada, porque todo discurso “está voltado para uma resposta e não pode evitar a influência profunda do discurso responsivo antecipável” (BAKHTIN, 2012[1975], p. 52), isto é, o discurso se forma a partir da resposta ao discurso do outro, numa dinâmica infinita, formando o que Bakhtin chama de “clima de já ditos”.

Essa responsividade é uma força essencial na formação do discurso, fazendo com que a palavra jamais seja vista como neutra ao enunciado, uma vez que, nessa dinâmica, o seu sentido não está mais inserido como algo abstrato no mundo, mas “interpretado no campo de outros enunciados concretos sobre o mesmo tema, no campo de opiniões, pontos de vista e avaliações dispersas” (BAKHTIN, 2012[1975], p. 52).

No processo interlocutivo, a interpretação é ativa-responsiva, “porque é aí que ocorre uma interação de diferentes contextos, de diferentes pontos de vista, de diferentes horizontes, de diferentes sistemas expressivos-acentuais de diferentes ‘línguas’ sociais” (BAKHTIN 2015[1975], 54).

Faraco (2009, p. 66 - grifo do autor) explica que é preciso que qualquer material linguístico tenha entrado na esfera do discurso para haver uma relação dialógica, isto é, “tenha sido transformado num enunciado, *tenha fixado a posição de um sujeito social.*” O autor acrescenta ainda que é preciso, portanto, “estabelecer com

a palavra de outrem [...] significação responsiva a partir do encontro de posições avaliativas” (p. 66).

Por isso, jamais a palavra será neutra, muito menos nada do que se diz é puro, devido à estratificação da língua e ao heterodiscurso que a compõe: “não permanecem na língua quaisquer palavras e formas neutras, ‘de ninguém’: a língua fica toda em frangalhos, perpassada de intenções, acentuada” (Bakhtin (2015[1975], p. 69).

Apresentada a concepção dialógica da linguagem, na próxima seção, delineamos acerca da concepção de ideologia, conceito fundamental para explicar essa perspectiva bakhtiniana de não existir neutralidade na língua(gem).

2.1.1 Breve Reflexão Sobre Ideologia

Na perspectiva bakhtiniana, os discursos sempre serão carregados de valores sobre o mundo e estão permeados de outras linguagens sociais, porque “a palavra não está numa língua neutra e impessoal, mas em lábios alheios, em contextos alheios, a serviço de intenções alheias” (BAKHTIN, 2015[1975], p. 69).

Aliado a esse pensamento, em *Marxismo e a Filosofia da Linguagem*, Volóchinov (2018[1929], p. 180) diz que “nunca pronunciamos ou ouvimos palavras, mas ouvimos uma verdade ou uma mentira, algo bom ou mal, relevante ou irrelevante, agradável ou desagradável e assim por diante”.

Para o Círculo, o discurso/enunciado sempre será ideológico, porque sempre estará marcado por uma posição social e avaliativa, logo, qualquer produto ideológico é não apenas uma realidade natural e social, mas, também, reflete e refrata outra realidade que se encontra fora dos seus limites. Sendo assim, todo produto ideológico é, portanto, um signo. E tudo o que tem valor signico é, também, semiótico e ideológico (VOLÓCHINOV, 2018[1929]).

Acosta Pereira e Brait (2020) explicam essa concepção de Volóchinov ao dizer que

toda forma de compreender a realidade social da qual fazemos parte, como sujeitos, se dá por meio de signos. Os objetos do mundo social adquirem funções outras como resposta às diferentes situações de interação, passando a significar além de suas particularidades materiais, tornando-se signos. Ou seja: o signo é, por assim dizer, a forma material da realidade e é ele que possibilita a pluriversificação dos modos de (re)conhecer essa realidade. (p. 127)

Ao trazer a ideia de materialização da linguagem por meio de signos-ideológicos, Volóchinov (2018[1929]) pondera que o signo não deve ser confundido como um processo de reconhecer representações/sinais, ele é carregado de valorações e sentidos, logo, deve-se considerar quem fala, em que contexto, com que axiologia.

Faraco (2009, p. 50) aponta que, devido a essa concepção, “o Círculo assume que o processo de transmutação do mundo em matéria significativa se dá sempre atravessado pela refração dos quadros axiológicos”, isto é, com nossos signos nós não apenas descrevemos o mundo, mas construímos diversas interpretações dele. Essas significações vão sendo personalizadas e marcadas pelos falantes ao longo da história, das suas vivências, das suas experiências sociais, das contradições e construções valorativas nesses episódios.

Seguindo esse pensamento, Acosta Pereira e Brait (2020, p. 128) comentam que “a ‘mesma’ palavra estará permeada de valores diferentes dependendo dos sujeitos que as enunciam em diferentes situações e contextos”. No entanto, esses valores ideológicos não devem ser interpretados como uma ideia ou representação de consciência individual, mas como expressão de uma tomada de posição determinada (MIOTELLO, 2018).

Refutando a ideia de ideologia como um produto da representação da consciência individual, Volóchinov (2018[1929], p. 95) assevera que “uma consciência só passa a existir como tal na medida em que é preenchida pelo conteúdo ideológico, isto é, pelos signos, portanto apenas no processo de interação social”. À vista disso, ele define ideologia da seguinte forma: “Entendemos por ideologia todo o conjunto de reflexos e refrações no cérebro humano da atividade social e natural, expressa e fixada pelo homem na palavra, no desenho artístico e técnico ou em alguma outra forma signica” (VOLÓCHINOV, 2019[1930], p. 243).

Miotello (2018, p. 171) sumariza a noção de ideologia da seguinte maneira: “se poderia caracterizar ideologia [...] como a expressão, a organização e a regulação das relações histórico-materiais do homem”. Desse modo, podemos, então, compreender ideologia como um sistema de representações e construções sociais, em constante alteração, em camadas individuais e coletivas, que conduzem as formas de o sujeito se constituir, se portar e se expressar no mundo sempre por meio da linguagem.

Quanto à ideologia, Volóchinov (2018[1929]) apresenta duas categorias: as ideologias do cotidiano e as ideologias oficiais. O pensador conceitua como ideologias do cotidiano aquelas ideologias instáveis presentes no dia a dia dos falantes e que estão inseridas integralmente no nosso comportamento individual; essas ideologias estão em constante mudança justamente por estarem presentes nas nossas experiências mais corriqueiras.

Já as ideologias oficiais, por sua vez, se cristalizam a partir da instabilidade dos sistemas ideológicos do cotidiano. As ideologias oficiais vão determinar/influenciar diretamente o nosso comportamento, pois elas se sobressaem às ideologias do cotidiano, como, por exemplo, nas determinações das leis e das esferas de poder.

A partir do exposto até aqui, a materialização da linguagem, como um construto concreto, ideológico e valorativo, dá-se por meio de enunciados. Assim, a noção de ideologia, interação e linguagem “estão intrinsecamente ligadas e se materializam nos enunciados, proferidos pelos sujeitos nas situações de interação no interior das esferas de atividades humanas” (ROHLING, 2012, p. 35).

Dedicamos, pois, a próxima seção para apresentar os conceitos de enunciado e discurso.

2.1.2 Enunciado e Discurso

Apresentar a noção conceitual de enunciado é essencial para pesquisas ancoradas nos estudos bakhtinianos, como a nossa, que analisa concepções de licenciandos acerca de curadoria, porque “o enunciado é a unidade real do discurso” (VOLÓCHINOV, 2019[1930], p. 268).

Para Bakhtin (2016[1979], p. 11), “o emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana”. A partir disso, para aprofundar a concepção de enunciado, inicialmente, é importante destacar dois aspectos fundamentais. Primeiro, entendê-lo como a unidade concreta da comunicação discursiva, constituído no bojo das ideologias, de diferentes horizontes apreciativos e a partir dos “já ditos”, uma vez que “cada enunciado é um elo na corrente complexamente organizada de outros enunciados” (BAKHTIN, 2016[1979], p. 26). Volóchinov (2019[1930], p. 267), por sua vez, afirma que é “na comunicação

discursiva [...] que são elaborados os mais variados tipos de enunciados, correspondentes aos diferentes tipos de interações sociais.”.

Em conseqüente, um enunciado sempre pressupõe a presença de um falante (locutor) e um ouvinte (interlocutor), isto é, sempre será direcionado a um outro, nas palavras de Volóchinov, um *auditório social*, ainda que este esteja ausente fisicamente da interação discursiva, como assevera o autor na citação a seguir:

O enunciado se forma entre dois indivíduos socialmente organizados, e, na ausência de um interlocutor real, ele é ocupado, por assim dizer, pela imagem do representante médio daquele grupo social ao qual o falante pertence. A *palavra é orientada para o interlocutor*, ou seja, é orientada para *quem* é esse interlocutor: se ele é integrante ou não do mesmo grupo social, se ele se encontra na posição superior ou inferior em relação ao interlocutor [...], se ele tem ou não laços sociais mais estreitos com o falante. (VOLÓCHINOV, 2018[1929], p. 204-205 - grifo do autor)

Desse modo, o que vai caracterizar o enunciado é o fato de que ele materializa o querer-dizer do sujeito [enunciador] em uma dada interação, isto é, ele tem um certo acabamento e certos limites, que possibilitam a resposta do outro (SILVEIRA; RODRIGUES; ROHLING, 2012). Contudo, para que esse enunciado seja materializado, envolve necessariamente uma resposta do interlocutor. Bakhtin vai chamar essa resposta de *resposta ativa responsiva*:

O ouvinte, ao perceber e compreender o significado (linguístico) do discurso, ocupa simultaneamente em relação a ele uma ativa posição responsiva: concorda ou discorda dele (total ou parcialmente), completa-o, aplica-o, prepara-se para o uso etc. (BAKHTIN, 2016[1979], p. 25)

Essa dinâmica dialógica dos enunciados vai gerar, pois, infinitas reações-respostas dos participantes da interação discursiva, não só apenas o falante é protagonista, mas o ouvinte também se torna falante e protagonista nessa materialidade enunciativa. Essas reações-respostas podem ser tanto de imediato, oralmente, ou, nas palavras do autor, “silenciosa”.

Assim sendo, a compreensão responsiva do interlocutor pode realizar-se imediatamente na ação, mas também pode permanecer de quando em quando como compreensão responsiva silenciosa, acarretando numa compreensão responsiva de efeito retardado. Seguindo essa lógica, o autor explica que “cedo ou tarde, o que foi ouvido e ativamente entendido responde nos discursos subsequentes ou no comportamento do ouvinte” (BAKHTIN, 2016[1979], p. 25).

Em suma, o falante está determinado precisamente a essa compreensão ativamente resposiva, como enfatiza Bakhtin (2016[1929], p. 26): “ele não espera uma compreensão passiva, por assim dizer, que apenas dobre o seu pensamento em voz alheia, mas uma resposta, uma concordância, uma participação, uma objeção, uma execução”.

Assim, os enunciados produzidos pelo falante estão sempre interligados a enunciados outros já ditos – o que reforça a concepção de Bakhtin para afirmar que o falante também será um respondente ativo. Bakhtin detalha essa posição por meio do seguinte excerto:

Todo falante é por si mesmo um respondente em maior ou menor grau: porque ele não é o primeiro falante, o primeiro a ter violado o eterno silêncio do universo, e pressupõe não só a existência do sistema da língua que usa mas também de alguns enunciados antecedentes - dos seus e alheios - com os quais o seu enunciado entra nessa ou naquelas relações (baseia-se nele, polemiza com eles, simplesmente os pressupõe já conhecidos do ouvinte). [...] Cada enunciado é um elo na corrente complexamente organizada de outros enunciados. (BAKHTIN, 2016[1979], p. 26)

Nesse direcionamento, o autor reforça a concepção de que nossos enunciados são elaborados a partir de palavras alheias, isso porque:

Nossos discursos, 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, 2016[1979], p. 54)

A partir disso, é relevante salientar que “todo enunciado efetivo e real é dotado de um sentido” (VOLÓCHINOV, 2019[1930], p. 282). Entretanto, para que esse sentido seja de fato concretizado, é preciso levar em consideração toda a condição em que ele é pronunciado, porque “em condições e em ambientes diferentes, esse enunciado sempre terá sentidos diferentes” (VOLÓCHINOV, 2019[1930], p. 283).

Desse modo, a produção do enunciado também está intimamente ligada à posição social dos interlocutores, sendo o que Volóchinov (2019[1930]) chama de “peso sócio-hierárquico do auditório”. Isto é, do pertencimento de classe dos interlocutores, dos seus bens, da profissão, do cargo, da situação financeira etc., bem como pelas condições e conhecimento de mundo dos interlocutores frente ao tema do discurso, como explica o autor: “não compreenderemos o sentido desse enunciado se

não conhecermos todas as condições nas quais ele é pronunciado” (VOLÓCHINOV, 2019[1930], p. 283).

Acrescenta a esses aspectos mencionados o fato de que o enunciado jamais poderá ser reconhecido como uma forma de expressão individual, como algo interior do indivíduo, muito menos analisado fora de contexto (situação), tampouco como fenômeno psicoindividual ou psicofisiológico do falante (VOLÓCHINHOV, 2018[1929]), ele sempre estará inserido nas relações discursivas de natureza social. Assim, o “centro organizador de qualquer enunciado, de qualquer expressão [...] está no exterior: no meio social que circunda o indivíduo (VOLÓCHINOV, 2018[1929], p. 216).

Bakhtin (2016[1979]) apresenta as características do enunciado, no texto *Os Gêneros do Discurso*, elencando três particularidades: a alternância dos sujeitos do discurso; a conclusibilidade; e a expressividade por meio dos gêneros discursivos.

A primeira particularidade, a *alternância dos sujeitos do discurso*, é o que vai determinar os limites de cada enunciado como unidade da comunicação discursiva. Isso se dá porque todo enunciado tem um princípio e um fim absoluto, como descrito por Bakhtin (2016[1979], p. 29): “antes do seu início, os enunciados de outros; depois de seu término, os enunciados resposivos de outros.”

Nessa alternância, o locutor pronuncia o seu enunciado e, depois disso, espera a ação responsiva/réplica do interlocutor de forma imediata (com um novo enunciado oral/escrito) ou de forma silenciosa (e retardada), como já explicado anteriormente, e que pode acontecer de diferentes formas: pergunta-resposta, afirmação-objeção, afirmação-concordância, proposta-aceitação, ordem-execução etc. Isso faz com que o enunciado seja uma unidade real, delimitada com precisão pela alternância dos sujeitos do discurso, por mais silencioso que seja o ‘dixi’ percebido pelos ouvintes (como sinal) de que o falante concluiu a sua fala (BAKHTIN, 2016[1979]).

A segunda particularidade, a *conclusibilidade*, está diretamente relacionada à primeira, isso porque “ela é uma espécie de aspecto interno da alternância dos sujeitos do discurso” (BAKHTIN, 2016[1979], p. 35). Ela se dá exatamente porque “o falante disse (ou escreveu) tudo o que quis dizer em dado momento ou sob dadas condições” (BAKHTIN, 2016[1979], p. 35).

Diante disso, quando ouvimos ou lemos um enunciado, percebemos nitidamente o fim dele, como se ouvíssemos o “dixi” conclusivo do falante. A partir

desse momento, surge a possibilidade de o interlocutor poder responder ao enunciado, como, por exemplo, a uma ação-resposta imediata ao enunciado: “levantese” (o ouvinte age imediatamente à ordem imposta a ele concorda ou não em se levantar). Bakhtin aponta três fatores que integram a conclusibilidade: 1) a exauribilidade semântico-objetual; 2) o objeto de discurso; 3) as formas típicas da composição e do acabamento do gênero (BAKHTIN, 2016[1979]).

O primeiro fator está relacionado ao tratamento dado ao objeto e se difere profundamente nos diversos campos da comunicação discursiva. Nos campos discursivos em que os gêneros têm natureza padronizada, o acabamento é pleno porque não permite certa criatividade nas suas respostas, como, por exemplo, os gêneros militares, enquanto que nos gêneros que permitem a criatividade, o acabamento vai ser mínimo.

Nessa perspectiva, Bakhtin (2016[1979]) ressalta que

o objeto é objetivamente inexaurível, mas, ao se tornar *tema* do enunciado (por exemplo, de um trabalho científico), ganha uma relativa conclusibilidade em determinadas condições, em certa situação do problema, em um dado material, em determinados fins colocados pelo autor. (p. 36 - grifo do autor)

Esses fatores são, então, inseparáveis do segundo, isto é, a vontade de discurso do falante: “imaginamos o que o falante quer dizer e com essa intenção verbalizada, essa vontade verbalizada é que medimos a conclusibilidade do enunciado (BAKHTIN, 2016[1979], p. 37).

O terceiro fator da conclusibilidade está associado à escolha do gênero do discurso pelo sujeito, logo, a intencionalidade do dizer do interlocutor se dá por meio da escolha do gênero a ser usado. Esse é o aspecto mais importante para o autor, justamente por essa escolha permitir o acontecimento do discurso, aliada, também, ao conteúdo temático do enunciado, à condição de produção e à relação dos interactantes (BAKHTIN, 2016[1979]).

A última peculiaridade do enunciado é à *expressividade*, que, de acordo com Bakhtin (2016[1979], p. 47), é a “relação subjetiva emocionalmente valorativa do falante com o conteúdo do objeto e do sentido do seu enunciado”. Sendo assim, essa relação valorativa vai incidir na escolha de recursos lexicais, gramaticais e composicionais dos enunciados.

Ainda sobre o enunciado, Volóchinov (2018[1929], 2019[1930]), em *Marxismo e a filosofia da linguagem* e em *A palavra na poesia e a palavra na arte*, aponta duas dimensões essenciais: os aspectos *extraverbais* (situação e cotidiano) e os aspectos *verbais/semióticos*. Segundo Volóchinov (2019[1930], p. 269), “além da parte *verbal* expressa, todo enunciado cotidiano [...] consiste de uma parte não expressa, porém subentendida e *extraverbal*, sem a qual não é possível compreender o próprio enunciado”.

O enunciado deve ser visto, então, em sua totalidade e não fragmentado em dois aspectos dissociáveis que o compõe, é preciso considerar os aspectos verbais e extraverbais, porque um depende do outro nessa dinâmica discursiva da linguagem.

Como parte dos aspectos extraverbais, Volóchinov descreve o *auditório social* (já apresentado anteriormente) e a *situação*. Se o auditório social está relacionado aos interlocutores a quem o enunciado é direcionado, a situação será composta pelos seguintes aspectos: “o espaço e o tempo (o ‘onde’ e o ‘quando’), o objeto ou tema (‘sobre o quê’ se fala) e a relação dos falantes com o ocorrido (‘avaliação’)” (VOLÓCHINOV, 2019[1930], p. 285).

Em síntese, nos aspectos extraverbais deve-se considerar para *quem, como, onde* e de que *modo* é direcionado o enunciado. Volóchinov exemplifica essa importância ao trazer como exemplo a expressão “É!”, pura e simplesmente “solta”, dizendo que por mais que se analise a palavra em todas as suas possibilidades gramaticais, é impossível entender qual o sentido dessa expressão (VOLÓCHINOV, 2019[1930]).

O autor revela o porquê de não entendermos o sentido da expressão fora de contexto e explica a importância da situação da interação para, por exemplo, a análise de um enunciado:

Justamente por desconhecermos a [...] parte extraverbal do enunciado, que determina o sentido da sua [parte] verbal. Em primeiro lugar, não sabemos *onde* e *quando* acontece essa conversa; em segundo, não conhecemos o seu *objeto*; e, finalmente, em terceiro, desconhecemos a *relação* de ambos os interlocutores com esse objeto: a sua *avaliação* mútua dele. (VOLÓCHINOV, 2019[1930], p. 284 - grifos do autor)

Quanto à dimensão do enunciado, Volóchinov (2019[1930], p. 286 – grifos do autor) destaca os *elementos verbais/semióticos*, isso porque “o conteúdo e o sentido do enunciado precisam de uma forma que os concretize e realize, fora da qual eles nem existiriam [...] *não há enunciado nem vivência fora da expressão material*”. É por

meio desses elementos verbais/semióticos que se dá, então, a materialidade do enunciado, definida por Bakhtin (2016[1979]), como gêneros discursivos.

Vale ressaltar que ainda que Volóchinov (2019[1930]; 2018[1929]) use o termo “verbal” em virtude do material privilegiado de análise do Círculo constituir-se, em sua maioria, de textos verbais escritos, sobretudo os textos literários, podemos ampliar essa perspectiva do enunciado para pensar as múltiplas semioses, como, por exemplo, pinturas, fotografias, vídeos, músicas, gêneros multissemióticos, sobretudo os produzidos na cultura digital.

A perspectiva de ampliar a noção de enunciado verbal a fim de olhar enunciados constituídos por múltiplas semioses se mostra pertinente ao passo que a linguagem, para Volóchinov, é constituída de material semiótico e sígnico, como comenta Grillo (2018, p. 61): “os diversos sistemas sígnicos (música, pintura, gestos, linguagem verbal) exercem uma função estabilizadora e definidora da consciência humana”.

Tal perspectiva não é nova e já vem tendo desdobramentos no campo. Brait (1997, 2007, 2008, 2009, 2011, 2013) mobiliza o termo *dimensões verbo-visuais do enunciado* para que ampliemos as reflexões desses aspectos “verbais”. Isso é possível pelo fato de o Círculo pensar a linguagem de forma mais ampla e não como uma teoria de linguagem verbal, quer seja oral ou escrita. A autora defende a concepção de que as linguagens verbal e visual têm papel constitutivo na produção e nos efeitos de sentido dos enunciados, por isso não podem ser separadas, sob pena de amputarmos uma parte do plano de expressão e, conseqüentemente, a compreensão das formas de produção de sentido desse enunciado, uma vez que ele se dá a ver/ler, simultaneamente (BRAIT, 2013).

Já De Paula (2017), De Paula e Serni (2017) e De Paula e Luciano (2020) vão ampliar essa perspectiva de Brait ao propor uma análise teórico-metodológica tridimensional para se pensar a linguagem proposta pelo Círculo. Eles usam o termo verbivocovisual – cunhado por James Joyce e utilizado de maneira metafórica por Décio Pignatari para tratar da linguagem da poesia concreta –, a fim de analisar o enunciado de forma integrada em suas dimensões sonora, visual e de sentidos da palavra. De Paula e Serni (2017), por exemplo, propõem uma discussão acerca do enunciado filmico, analisando o filme *Across the Universe*, uma vez que ele é marcado e constituído também por outros gêneros: a canção e a música. Por essa lente, a verbivocovisualidade constitui a linguagem em qualquer materialidade enunciada,

com maior ou menor vigor, com potencialidade a ser explorada, a depender do projeto arquitetônico autoral e genérico realizado.

De volta às definições de Volóchinov quanto aos elementos verbais/semióticos, estes apresentam as seguintes regularidades: “o *som expressivo* da palavra, isto é, a entonação; em seguida, a *escolha* da palavra; e, finalmente, a *disposição* da palavra no todo do enunciado (VOLÓCHINOV, (2019[1930], p. 286 - grifos do autor).

No que diz respeito ao som/entonação, Volóchinov (2019[1930], p. 287) explica a importância desse elemento exemplificando com um provérbio popular: “o tom faz a música”. Segundo ele, a entonação vai ter um papel crucial para a significação de um enunciado, pois, dependendo do tom como ele é falado, pode adquirir diferentes sentidos. Desse modo, o enunciado “está certinho”, por exemplo, pode adquirir sentidos antagônicos se dito de forma carinhosa (como elogio) ou irônica (como oposição a alguma ação/acontecimento).

É justamente esse “tom” (entonação) que faz a “música” (o sentido e a significação gerais) de qualquer enunciado. A mesma palavra, a mesma expressão, se pronunciadas com entonações diferentes, também adquirem significações diferentes. (VOLÓCHINOV, 2019[1930], p. 287)

A entonação vai ser a expressão sonora da avaliação social e tanto ela quanto a escolha e a disposição das palavras serão determinadas de acordo com o auditório e a situação do enunciado (VOLÓCHINOV, 2019[1930]).

Bakhtin (2016[1979]) acrescenta a essa ideia ao usar o termo *tonalidade dialógica* para se referir à entonação. Segundo ele (p. 59), “a expressão do falante penetra através dos limites e se dissemina no discurso do outro, que podemos transmitir em tons irônicos, indignados, simpáticos, reverentes ou pela situação extraverbal”.

Nesse sentido, depois do auditório e da situação, a entonação surge como o aspecto mais importante dos elementos verbais, pois é ela quem vai determinar os outros dois aspectos integrantes da arquitetura verbal. Volóchinov (2019[1930], p. 290) explica essa perspectiva ao dizer que “toda entonação exige uma palavra correspondente [...] e mostra, estabelece um determinado lugar da palavra na oração, da oração na frase e da frase no enunciado”.

É a partir desse ponto, especificamente, que explicamos os outros dois elementos que compõem os aspectos verbais do enunciado: a *escolha* e a *disposição* da palavra.

Já foi esclarecido como a situação e o auditório social interferem no enunciado, também acrescentamos a isso a relevância da entonação. Exporemos a seguinte situação para explicar, pois, como se dá a escolha e a disposição da palavra na composição do enunciado.

Tomemos a seguinte situação: um operário chega à sala para conversar com o diretor da empresa, após receber uma convocação. Isto posto, antes de iniciar a interação, por causa da situação que exige certa formalidade, o operário adapta a sua forma de se posicionar fisicamente, molda os gestos e expressões, pondera e adapta o tom da voz e, conseqüentemente, escolhe as palavras mais adequadas para integrar a sua fala diante do chefe, ainda que, possivelmente, a linguagem sofra influências do contexto cotidiano do operário.

Todas essas condições influenciam diretamente na escolha e na disposição da palavra usada pelo operário para compor o enunciado. Ele evita em seu discurso expressões e palavras habituais das conversas que têm em sua relação com outros colegas de mesma posição hierárquica profissional. A entonação é outro aspecto que também influencia na composição desse enunciado, uma vez que, dependendo do tom, como já dito, a ação-resposta do interlocutor pode ter outro sentido diferente da intenção do operário, gerando, então, um desconforto ou ruído nessa interação discursiva.

À vista disso, Volóchinov (2019[1930]) assevera que

A situação e o auditório determinam, antes de tudo, a *orientação social* do enunciado e, é claro, o próprio *tema* da conversa. Por sua vez, a orientação social determina a *entonação* da voz e a *gesticulação* (que, em parte, dependem do próprio tema da conversa), nas quais se expressa externamente uma certa *relação* e uma *avaliação* do falante sobre a situação e o ouvinte. (p. 295 - grifos do autor)

Sendo assim, a palavra funciona como uma ponte que liga o eu ao outro. Além disso, ela é um ato bilateral, por ser determinada tanto por aquele de quem ela procede quanto por aquele para quem se dirige. Desse modo, “eu dou forma a mim mesmo do ponto de vista do outro, bem como da minha coletividade” (VOLÓCHINOV, 2018[1929], p. 205).

Vale destacar que uma palavra sozinha posta no mundo, fora de um enunciado, pode assumir diferentes sentidos a depender do auditório social que a recebe, logo, ela será um signo nêutro, porque “ela pode assumir qualquer função ideológica” (VOLÓCHINOV, 2018[1929], p. 99). O exemplo da expressão “É!”, explicado anteriormente se encaixa novamente nesse quesito, outra forma de expandir essa concepção é por meio da palavra “martelo”, que pode ser um signo-ideológico representando uma ferramenta de trabalho, ou parte de um símbolo que integra um idealismo político, dependendo do lugar onde “martelo” é enunciado, a valoração do símbolo pode ser alterada. Um outro exemplo possível é em relação à palavra “preto”, que pode ser valorada como um símbolo-ideológico racista ou de luta antirracista, bem como pode ser simbolizada puramente como uma cor de lápis, a depender do autório que receber essa palavra como enunciado.

Não existe, portanto, valoração na palavra por si só jogada ao vento, ela só assume uma expressividade se caracterizada como enunciado quando está inserida numa determinada situação de interação.

Desse modo, a ADD leva em consideração todas as condições sociais de um enunciado/discurso e não apenas uma palavra extraída fora de contexto, caso contrário, cairíamos nas análises abstratas da linguagem refutadas pelo Círculo. Logo, é preciso levar em consideração toda a arquitetura apresentada aqui de enunciados e linguagem, pois todo enunciado estará posto em um novo contexto de interlocução, construindo novos sentidos, tendo novas valorações e ressignificações.

Nessa perspectiva bakhtiniana, para analisar enunciados/discursos, é necessário levar em consideração, além do que foi apresentado até aqui, que a língua(gem) é composta por variados discursos, que só ganham vida se direcionados ao seu objeto (BAKHTIN, 2015[1975]). Por isso, como destaca Rucinski (2017, p. 21), “a palavra [discurso] não possui sentido nela mesma, ela só é dotada de significado se for considerada a dimensão social que a cerca e o outro para qual ela é direcionada”.

Nesse sentido, um discurso sempre será dito por alguém, com alguma intenção e em situação específica, bem como ele só se materializa “quando o falante satura de sua intenção, de seu acento, assume o domínio da palavra, fá-la comungar em sua aspiração semântica e expressiva” (BAKHTIN, 2015[1975] p, p. 69). Desse modo, não se pode analisar um discurso sem levar em consideração a sua parte

extraverbal, como já mencionado, e todos os outros discursos com os quais ele estabelece relações dialógicas.

Essas condições vão fazer com o que discurso sempre seja um discurso semialheio, pois ele nasce ancorado em lábios alheios, em contextos alheios, a serviço de intenções alheias, pois é nessas condições que o falante se apropria desses discursos para os torná-los seu (BAKHTIN, 2015[1975]).

Em nosso dia a dia, a cada momento ouvimos o discurso sobre o falante e sua palavra. Pode-se dizer francamente: o que mais se fala no dia a dia é sobre o que dizem os outros; transmitem-se, recordam-se, ponderam-se, discutem-se as palavras alheias, opiniões, afirmações, notícias, indigna-se com elas, concordam-se com elas, contestam-nas, referem-se a elas etc. (BAKHTIN (2015[1975]), p. 131).

Assim, esses discursos alheios vão sofrendo adaptações, sendo emoldurados e reacentuados pelo falante, transmitidos com todos os diversos graus de precisão e (im)parcialidades (BAKHTIN, 2015[1975]). Dessa forma, vale destacar que o discurso nunca vai ser apenas uma reprodução da voz do outro porque “não existe a imitação externa, a simples reprodução; existe, sim, um sucessivo desenvolvimento criador do discurso alheio em um novo contexto, em novas condições” (BAKHTIN, 201 [1975], p. 142).

É importante ressaltar, contudo, que chega um momento em que o meu discurso, mais cedo ou tarde, começa a se libertar do poder da palavra alheia, ganhando um tom autoral. Nessa dinâmica, Bakhtin (2015[1975]) preconiza que a compreensão e apropriação dos discursos do outro se dá de duas formas: como discursos autoritários e como discursos interiormente persuasivo.

Quanto ao discurso autoritário, Bakhtin (2015[1975]) exemplifica-os como os discursos religiosos, dos pais, dos mestres etc., assim, “o discurso autoritário situa-se numa zona distante e está organicamente vinculado a um passado hierárquico” (p. 136). Por isso, na relação com esse tipo de discurso, eu concordo ou discordo com ele, pois não tenho como polemizá-lo, conforme enfatiza Bakhtin (2015[1975], p. 138): “não se representa o discurso autoritário: ele é apenas transmitido”.

Outra característica do discurso autoritário é que ele não vai se fundir com outros discursos, mas é a partir dele que outros discursos podem ser organizados de modo a interpretá-lo, concordar com ele, discordar dele, elogiá-lo, mobilizá-lo em outra esfera etc. (BAKHTIN, 2015[1975]).

Portanto, esse discurso exige dos sujeitos reconhecimento e assimilação, porque ele se impõe independentemente do grau que tem sua persuasão interior, ele é autoritário por natureza (BAKHTIN, 2015[1975]).

A partir desse reconhecimento e assimilação, se constitui o discurso interiormente persuasivo, isto é, quando o sujeito assimila e compreende e se apoia no discurso do outro para elaborar o seu em um novo reenquadramento, nova acentuação, novo contexto, uma vez que “nossa formação ideológica é justamente essa luta tensa que em nós se desenvolve pelo domínio de diferentes pontos de vista, enfoques, tendências e avaliações verboideológicas” (BAKHTIN, 2015[1975], p. 140).

Assim sendo, o discurso já não é mais do outro, como no revozeamento do discurso autoritário, mas é “metade meu e metade do outro”, destaca Bakhtin (2015[1975], p. 140). Quanto a isso, vale lembrar que o nosso discurso da vida prática está cheio de palavras dos outros, onde

Com algumas delas, fundimos inteiramente a nossa voz, esquecendo-nos de quem são; com outras, reforçamos as nossas próprias palavras, aceitando aquelas como autorizadas para nós; por último, revertimos terceiras das nossas próprias intenções. (BAKHTIN, 2018[1963]. p. 223)

Portanto, é possível sintetizar o discurso interiormente persuasivo como

o discurso contemporâneo, discurso nascido na zona de contato com a contemporaneidade inacabada ou atualizada: ele se dirige ao contemporâneo e ao descendente como se fosse um contemporâneo; para ele, é constitutiva uma concepção especial de ouvinte-leitor-interpretador. Cada palavra envolve certa concepção de leitor, de seu campo aperceptivo, o grau de sua responsabilidade, envolve certa distância (BAKHTIN, 2015[1975], p. 140).

Por fim, é importante reafirmar, então, que os discursos vão ser carregados por outras vozes, onde o falante por vezes concorda com elas, por outras discorda. Assim sendo, um mesmo enunciado/discurso pode produzir significados completamente antagônicos, quando proferido por sujeitos distintos, como acontece em fenômenos como o revozeamento, por exemplo, onde um sujeito reproduz o discurso de outrem e este discurso não necessariamente produzirá o mesmo sentido construído em sua primeira enunciação, mas vai somar ao discurso do outro, a voz daquele que o reproduz (RUCINSKI, 2017).

Delineadas essas concepções de enunciado e discurso, na próxima seção, apresentaremos outro conceito crucial para a pesquisa: a *curadoria*. Além disso,

discutimos a possibilidade de relação entre curadoria e o campo educacional, trazendo como auxílio a processo os Objetos Virtuais de Aprendizagem.

2.2 A NOÇÃO DE CURADORIA E O CONCEITO DE OBJETOS VIRTUAIS DE APRENDIZAGEM

Quem frequentou a sala de aula há algumas décadas, como aluno ou professor, e a frequenta atualmente, percebe que o processo de ensino-aprendizagem e a realidade mais imediata de seus integrantes não são mais os mesmos por inúmeras razões, uma delas, por exemplo, é a ascensão da tecnologia digital impactando todas as instâncias de atividades humanas.

Se há algum tempo o livro didático, grande referência de artefato tecnológico em sala de aula, poderia trazer informações pontuais para contribuir e ilustrar conteúdos específicos aos alunos, atualmente, ele, por si só, não é mais o suficiente⁹.

Nesse sentido, se antes a escola e o livro didático tinham papel primordial de apresentar o conhecimento produzido nas áreas de referência, quase inéditos aos estudantes, hoje ela compete com uma série de dispositivos tecnológicos que fazem os conhecimentos produzidos circularem de modo mais amplo. Não advogamos em prol do discurso de que a tecnologia digital proporcionou um acesso irrestrito e democrático de todos ao conhecimento, no entanto, reconhecemos que os modos de produzir e circular informações e saberes hoje é bem mais amplo e complexo, extrapolando os letramentos escolares e a educação regular formal.

Kenski (2003) adverte que os saberes já não estão mais restritos apenas ao espaço físico da escola, muito menos os estudantes têm hora e lugar marcado para ter acesso a eles; os conhecimentos circulam de modo mais fluido, nas palavras da autora (p. 27), “nas estradas virtuais da informação”.

Tratam-se, pois, de novos modos de interagir e acessar informações via dispositivos tecnológicos. Nesse debate, Rojo (2013) discute a mudança do papel da escola, que precisou, necessariamente, englobar as multissemióticas nas práticas de letramento.

⁹ Ressaltamos que em algumas realidades fora dos grandes centros urbanos o livro didático ainda é o principal artefato tecnológico para possibilitar outros conhecimentos em sala de aula além daqueles detidos pelo professor. No entanto, tomaremos como perspectiva, nesta pesquisa, os centros urbanos que ampliam essas possibilidades.

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

Rojo (2013, p. 7) salienta que “é preciso que a instituição escolar prepare a população para um funcionamento da sociedade cada vez mais digital”, com o professor assumindo o protagonismo para atribuir ao processo de ensino-aprendizagem todas essas questões.

Outras preocupações desse novo perfil de atuação docente para os processos de ensino-aprendizagem são os cuidados com as informações disponíveis fora dos muros escolares que são gratuitas, fartas, variadas e inesgotáveis (GONSALES, 2012). Esse cuidado com a informação se mostra relevante se pensarmos que nem tudo que está disponível na internet, por exemplo, é realmente verossímil e há muitas informações equivocadas, distorcidas, além de superficiais e simplistas¹⁰.

Diante disso, é relevante pensar como o docente pode auxiliar os alunos a lidarem com tanta informação disponível para que a construção de conhecimento seja realmente significativa. Afinal, se as informações já estão disponíveis em redes e os alunos têm acesso a elas, muitas vezes gratuitamente, vale questionar, então: Qual o papel do professor nesse novo cenário socioeducacional?

Estudos acerca do perfil do professor contemporâneo (CASTAÑEDA; ADELL, 2013; AMARAL, 2012; SILVA, 2012; SOUZA, 2017; ARAÚJO, 2019; entre outros) enfatizam que o **docente** pode incumbir-se do papel de **curador**. Amaral (2012) explica que o termo curador assume diferentes papéis dependendo da área envolvida. A origem da palavra curadoria vem do latim *curator*, que significa tutor, ou seja, aquele que administra a seu cuidado, sob sua responsabilidade (MARTINS, 2006). Segundo Oliveira e Janes (2017), o termo começou a ser usado na área do direito, como o ato de curar, zelar, vigiar por algo; depois, passou para o campo das artes.

¹⁰ Essa preocupação com a veracidade das informações é uma nova demanda do professor e um trabalho a ser feito/considerado em sala de aula. A BNCC, por exemplo, dispõe de que é preciso discutir a questão da *Fake News* na educação básica.

No cenário das artes é que a curadoria tem a sua identidade mais popular, onde o curador foi incubido a assumir o protagonismo de organizador da cultura, selecionando, capturando, descrevendo e preservando conteúdos (OLIVEIRA; JANES 2017). Lopes, Sommer e Schimidt (2014) acrescentam que

a intenção do curador, geralmente, é fornecer elementos ou informações sobre um conjunto de obras de artes a fim de aguçar os sentidos e o interesse do visitante de uma exposição ou instalação e, ao mesmo tempo, provocar uma leitura que extrapola a experiência imediata entre a obra e o visitante. (p. 61)

Atualmente, o conceito de curadoria tem se expandido para outros campos epistemológicos, como o marketing, a informação, a comunicação etc. e mais recentemente a educação. Não há um consenso de conceito ou de arquitetura que padronize um curador ou a prática da curadoria nas diferentes correntes de saberes.

No entanto, nas esferas epistemológicas que adotam a curadoria como premissa de ação, é atribuído a ela não apenas a prática de selecionar informações/conteúdos, mas de, também, socializar o conteúdo curado. Enquanto que, na perspectiva de senso comum, discursivizam e reduzem a curadoria a sinônimo ou prática apenas de “seleção de conteúdos/informações”.

Bhargava (2011, p. 4 – tradução nossa) amplia esse conceito ao discutir a curadoria digital defendendo a ideia de que a curadoria é o “ato de encontrar, agrupar, organizar ou compartilhar o melhor e mais relevante conteúdo sobre uma questão específica¹¹.” Na mesma perspectiva, Ramos (2012) também defende a proposição do curador como um mediador e ressalta que esta atividade pode ser considerada fundamental na cultura contemporânea, uma vez que o mediador não está necessariamente envolvido em produzir novas formas, mas sim arranjá-las em novos formatos, isto é, proporcionando novos sentidos.

No campo da arte, mais especificamente, Lopes et al (2014) destacam que a curadoria cumpre um papel de mediação entre as obras ou objetos de arte e o observador/leitor/visitante; na educação, ela exerce a função pedagógica a favor da apreensão ou aprendizagem sobre uma obra de arte, coleção ou exposição.

¹¹ Tradução nossa extraída do seguinte excerto: “Content Curation is a term that describes the act of finding, grouping, organizing or sharing the best and most relevant content on a specific issue.”

Ainda no campo da arte, Hoffmann (2003) reforça o papel do curador como um mediador entre o artista e o público e não apenas como alguém que organiza ou seleciona itens para uma exposição:

não é nada surpreendente o fato de os curadores terem ocupado, essencialmente desde a década de 1970, um papel de maior destaque no processo de produção de exposições. Ainda que sua tarefa esteja historicamente relacionada à conservação de trabalhos artísticos e à manutenção de coleções de museus, os curadores começaram a se envolver cada vez mais, criativa e conceitualmente, na construção de exposições. Isso se tornou o princípio criativo dos então chamados realizadores de exposição, com curadores como Harald Szeemann ou Puntus Hulten, descritos como diretores de exposição e que se tornaram intermediários entre o indivíduo criativo e a sociedade (p. 19).

Em vista disso, o conceito de curadoria atrelado à *mediação* articula-se bem ao campo da educação, segundo alguns autores (LOPES et al, 2014; ARAÚJO, 2019; SOUZA, 2017). Nessa perspectiva, se pensarmos no perfil do professor, conforme historicizado por Geraldi (2010), em que o professor há muito já não é o produtor de um conhecimento científico, mas alguém que reproduz e atualiza ao longo do tempo um saber produzido por um outro, teríamos na curadoria a forma de o professor ressignificar saberes, adaptando-os às realidades possíveis no espaço da sala de aula?

Unger (2016) salienta que alunos e professores devem ser encorajados a se tornarem curadores digitais e não apenas consumidores de informações que encontram na internet, mas também é preciso que avaliem e sintetizem conteúdos para, eventualmente, se tornarem cidadãos digitais responsáveis.

Desse modo, o professor-curador também contempla outro aspecto, o de facilitador, ou seja, “aquele que conhece as formas de ensinar e de aprender mais adequadamente aos alunos e ao meio no qual a aprendizagem se desenrola.” (VETROMILLE-CATRO, 2007, p. 150).

Araújo (2019, p. 2019) afunila a discussão dessa temática trazendo o debate para o campo da Linguística Aplicada, ao apontar que “tarefas de selecionar, editorializar e formatar conteúdos devem ser contempladas no trabalho do *linguista-curador* ou do *professor-curador*”. E assevera que

[...] o papel do professor-curador, seja buscando recursos no universo da web, seja buscando recursos dentro de repositórios, cabe a ele analisar cada RED [Recurso Educacional Digital] considerando a adequação especialmente à linguagem como prática social situada histórica e

socialmente, dirigida ao outro, considerando esse outro como sujeito que se constitui na e pela linguagem. (ARAÚJO, 2019, p. 235)

Nesse sentido, trazemos à baila as perspectivas de Deschaine e Sharma (2015) que atestam a necessidade de professores (e formadores de professores) se tornarem curadores digitais, identificando e utilizando recursos que sejam reflexivos, relevantes e representativos das metas e objetivos contidos no currículo.

Os autores problematizam a formação de professores e direcionam o seu estudo a professores universitários, destacando que “a curadoria digital proporciona [...] a oportunidade de desenvolver uma formação efetiva de professores e materiais para o seu desenvolvimento”¹² (DESCHAINED E SHARMA, 2015, p. 23 – tradução nossa).

No entanto, tomamos como base a discussão dos autores para discurtir o professor-curador em todos os cenários educacionais, incluindo o professor da educação básica, sobretudo o de língua, tendo em vista a produtividade do tema.

Ademais, não tomamos essas posições como parâmetros deterministas em relação às práticas pedagógicas, mas como uma possibilidade de arquitetônica para análise/ação de um processo de curadoria.

Os autores (2015) se apoiam em estudos de alfabetização de novas mídias para definirem o processo de curadoria envolvendo a utilização de diferentes tecnologias a fim de ressignificar sentidos. Para isso, estabelecem o processo que envolve os cinco Cs: a) Coletar (preservar e visitar); b) Categorizar (comparar e generalizar); c) Criticar (discriminar e avaliar); d) Conceituar (reorganizar e reaproveitar); e e) Circular (mostrar valor e tornar acessível).

Os cinco Cs da curadoria digital é um processo que permite aos professores universitários adaptarem e adotarem conteúdos/recursos de campos multidisciplinares para atender às necessidades educacionais dos aprendentes do século XXI¹³. (DESCHAINED; SHARMA, 2015, p. 23 – tradução nossa)

Na tabela a seguir, apresentamos um detalhamento dos cinco Cs.

¹² Traduzido do excerto: “It provides the faculty member with an avenue to demonstrate value-added perspectives by making collections available for future academics.”

¹³ Traduzido do excerto: “The five Cs of digital curation is a process that allows university professors to adapt and adopt resources from multidisciplinary fields to meet the educational needs of twenty-first-century learners.”

Tabela 1 - Os cinco cs para o processo de curadoria

1	Coletar	O curador seleciona, preserva e revisita os materiais escolhidos.
2	Categorizar	Compara os materiais e generaliza o conteúdo de forma ampla.
3	Criticar	Faz uma análise crítica do que reamente é importante, discriminando e avaliando o que será usado.
4	Conceituar	Reorganiza e reaproveita o que foi escolhido resignificando/mixando/editando para a realização do seu objetivo final. É nesta etapa que o curador dá novo sentido aos conteúdos.
5	Circular	Socializa o produto curado, mostrando seu valor e tornando o produto acessível.

Fonte: Adaptado de Deschaine e Sharma (2015).

Consideramos o produto final elaborado pelo professor-curador, após a realização das cinco etapas, como algo novo inserido em um novo contexto, mas realizado a partir de, na perspectiva bahtiniana, “já ditos”. Isto é, um produto não original e inédito, trata-se de algo novo, elaborado a partir de outros autores e posto num novo contexto de interação.

Em outras palavras, a partir do uso de Objetos Virtuais de Aprendizagem (apresentados e definidos a seguir) disponíveis em redes, o curador não assume o papel de autor ou co-autor desse conteúdo, mas o de um sujeito que reelabora e resignifica sentidos, por meio do produto final, a ser inserido em um novo contexto de interação – o da sala de aula. Assim, o professor-curador seleciona, organiza e reelabora enunciados dispersos no mundo para construir o seu enunciado mediante o objetivo da aula. Não se trata de um co-autor, pois ele está sempre reenquadrando discursos-outros, trazendo-os para o contexto da aula, reelaborando materias e dando novos sentidos a eles a partir de já ditos. Outrossim, a aula em si, o acervo socializado aos estudantes e a condução de construção de novos sentidos e conhecimentos é que pode sinalizar um processo autoral do professor, isto é, como o produto final de uma possível curadoria.

É possível aventar que esse processo se aproxime da noção de Elaboração Didática¹⁴ elaborado por Halté (2008), isto é, uma metodologia implicacionista. O autor (2008, p. 138) explica essa metodologia ao incluir no conceito a transposição didática,

¹⁴ Essa questão será melhor detalhada na pesquisa durante as análises dos dados, no capítulo 4.

ou seja, quando o professor legitima o seu trabalho mobilizando conhecimentos científicos nesse processo, “purifica[ndo] os objetos de ensino ao preço de uma perda de sentido pelos aprendizes”, para isso, o docente utiliza uma “didática globalmente praxiológica, caracterizando-se, em relação a esses saberes, por uma metodologia implicacionista” nomeada *Elaboração Didática dos Saberes*.

Isto posto, um aliado à práxis docente tanto nos processos de curadoria trazidos nesta pesquisa quanto em aula são os *Objetos Virtuais de Aprendizagem (OAs)*. Existem diferentes modos de nomear esses objetos, logo, ainda que estudos apontem outras nomenclaturas diferenciando os recursos usados para o processo de ensino-aprendizagem (ARAÚJO, 2019; SILVA, 2004), como, por exemplo, “Recursos Educacionais Digitais (RED)”, “Objetos Digitais de Aprendizagem (ODA)”, “Recursos Educacionais Abertos (REA)”, entre outros, adotaremos *Objetos Virtuais de Aprendizagem (OA)* para nos referir a todos os recursos educacionais, digitais ou não, possíveis de serem utilizados na práxis docente.

No entanto, como destaca Leffa (2006, p. 21), “o objeto digital, por exemplo, disponível na internet, tem um nível de recuperabilidade muito maior do que um objeto impresso em papel”, além de ser o mais utilizado na práxis docente contemporânea. Nesse sentido, os objetos digitais devem ser considerados como mais relevantes nesse texto.

Leffa (2006, p. 19) explica, então, que alguns teóricos definem que “qualquer objeto pode ser um OA – desde que usado na aprendizagem”. Desse modo, apoiado na concepção do Programa de Extensão da Universidade de Wisconsin, ele define OA como

Pequena unidade eletrônica de informação educacional que se caracteriza por ser flexível, reusável, customizável, interoperável, recuperável, capaz de facilitar a aprendizagem baseada nas competências e aumentar o valor do conteúdo. (p. 21)

Já Silva (2004), por seu turno, apresenta a definição de OA em três diferentes abordagens: na produção de materiais didáticos; no desenvolvimento de padrões tecnológicos; na utilização pedagógica. Assim, percebe-se que os OAs não estão relacionados, na percepção da autora, restritamente ao campo educacional. Contudo, vamos nos ater aos conceitos relacionados às práticas pedagógicas.

Sendo assim, tanto Leffa (2006) quanto Silva (2004) são unânimes em dizer que os OAs englobam algumas premissas essenciais para o seu desenvolvimento no contexto educacional: a) Granulidade; b) Reusabilidade; c) Interoperabilidade; e d) Recuperabilidade.

Souza (2017, p. 28) destaca que os OAs “são passíveis de combinação com outros objetos, de várias maneiras, apresentando conteúdos atômicos ou combinando-se como blocos de Lego”. Já Silva (2004, n. p.), cita L’Allier (1997) para reforçar a ideia de que “os objetos de aprendizagem podem ser combinados para formar uma hierarquia como módulo, curso ou currículo, que dão aos objetos o contexto necessário para uma [...] aprendizagem significativa.” Essa visão está diretamente relacionada à **granulidade**. Em vista disso, Leffa (2006) diz que

OAs são unidades que se constroem dentro de certas especificações técnicas, como peças de um mobiliário, que podem ser encaixadas umas nas outras, formando blocos maiores ou menores, conforme a necessidade dos usuários. (p. 22)

Os OAs têm como maior característica a sua **reutilização**, logo, são feitos com o intuito de serem reaproveitados e readaptados para diferentes contextos/ usos educacionais. Souza (2017, p. 28) destaca que “a resusabilidade permite que o objeto seja atualizado e, assim, evolua no mundo digital”, desse modo, o professor reaproveita o objeto que construiu, não necessariamente repetindo-o, mas combinando-o com outros objetos, recriando-o (LEFFA, 2006).

Sendo assim, para que a reusabilidade ocorra, é necessário que o objeto evolua e se adapte a todas as mudanças ocorridas entre os períodos de uso.

No que tange à **interoperabilidade**, Silva (2004) explica que os OAs podem ser utilizados em diferentes sistemas, plataformas e sistemas de gerenciamento de conteúdos de aprendizagem; isso possibilita que eles sejam intercambiados entre instituições, empresas e professores, bem como vinculados por meio da internet, aparelhos celulares etc. Por isso, eles têm como característica, também, o fato de serem adaptáveis e adaptados, cabendo ao professor introduzir os dados no sistema, de acordo com a saída que deseja, sem qualquer preocupação com seu funcionamento (LEFFA, 2006).

Para que se tenham uma socialização desses OAs, é preciso trazermos o último processo proposto pelos autores, a **recuperabilidade**. Nesse sentido, Souza

(2017, p. 28) enfatiza que os “OAs precisam ter fácil acesso em repositórios ou bibliotecas de dados, o que ocorre pela disponibilidade de metadados, os ‘sistemas de catalogação’”.

Silva (2004) acrescenta, também, que devido ao fato de os objetos serem identificados pelos metadados, eles ficam mais fáceis de serem localizados. Um grande exemplo de repositório utilizado por professores para encontrar OAs, isto é, recuperá-los e socializá-los, é o *site* de busca Google.

Como dito antes, adotamos as definições de OAs propostas por Leffa (2006) e Silva (2004) por se aproximarem à noção do processo de curadoria de Deschaine e Sharma (2015) delineado neste estudo, é possível fazer uma relação de proximidade dos processos de curadoria e objetos virtuais de aprendizagem para se chegar à socialização e construção de saberes.

Por fim, mediante o exposto nesta seção, é pertinente questionar se há um ineditismo ou novidade (n) desses processos, principalmente no de curadoria, uma vez que essas práticas de reelaborações de saberes, informações e conteúdos também se mostram presentes nas práticas docentes, sobretudo se pensarmos na noção de Elaboração Didática (HALTÉ, 2008). Podemos problematizar que talvez a noção de curadoria possa ampliar as discussões dessas práticas de “reelaborações didáticas” (HALTÉ, 2008), uma vez que estamos imersos em grande quantidade de informações, principalmente nas esferas digitais. Afinal, Halté, em 2008, propor o conceito de Elaboração Diática, já apontava que um dos papéis do professor é reelaborar conhecimentos que são elaborados no mundo da cultura e trazidos para a prática educativa num processo de enquadramento dos objetivos específicos de grupos/sujeitos, em situações interlocutivas, isto é, a aula.

Nesse sentido, seria a “curadoria”, então, um novo léxico a delinear as práticas docentes e lhe conferir um certo “tom” de modernização para práticas que já são inerentes ao trabalho do professor? Será que a mudança (ou modernização) se dá nos novos objetos curados? O traço distintivo da curadoria para a elaboração didática estaria nos objetos digitais curados?

Possivelmente a curadoria surja como algo de medida e dimensão exponencial, tendo em vista a enormidade de objetos disponíveis para esse trabalho. Desse modo, a questão então seria a capacidade e o domínio técnico de os professores chegarem aos meios e às plataformas digitais, tendo acesso aos conteúdos reportados nessas esferas? Caso seja, não estaríamos retomando o debate proposto por Paulo Freire,

isto é, de o professor ser pesquisador do seu cotidiano, tirando o ineditismo da necessidade de uma nova identidade de professor-curador? Ou o professor-curador traz realmente novas significações à praxis docente? Todas essas indagações se mostram oportunas quando tematizamos uma nova terminologia ou um novo conceito que adentra o espaço educacional, bem como o da formação, como é o caso de curadoria.

Sendo assim, cabe questionarmos quanto à inovação do professor ser, de fato, um curador, pois se a distinção da elaboração didática e a curadoria estiver apenas nos objetivos digitais curados, estaríamos apenas ressignificando o conceito proposto por Halté, em 2008, sem possibilitar/ampliar melhorias à prática pedagógica do professor, acarretando, assim, numa discussão importante quanto a eficácia de uma nova identidade docente como curador?

Contudo, é preciso ponderar, também, que ainda que não haja, inicialmente, uma inovação evidente, a curadoria já traz um deslocamento no fazer docente. Nesse sentido, é válido retomar o que Kleiman (2006) discute quanto à identidade docente estar relacionada diretamente à sua práxis, pois a atribuição de uma possível identidade ao professor como curador, sem que, de fato, isso inove o processo de ensino-aprendizagem, pode gerar discursos depreciativos ao professor. Logo, ainda que a discussão seja nova e não se tenha um consenso sobre o seu conceito, ela já possibilita discussões acerca de uma nova práxis e identidade docente.

Além disso, vale salientar que se pensar a identidade do professor-curador apenas como ressignificação da elaboração didática via tecnologias digitais, ação que ele já praticava profissionalmente, pode despertar no docente (e no discursos atrelado a ele) uma condição de desatualizado, por não dominar todas as possíveis técnicas dos inúmeros recursos digitais disponíveis. Ademais, os próprios recursos digitais podem ser utilizados de modo a não agregarem sentido ao processo de ensino-aprendizagem, sendo utilizados apenas como um instrumento de materialização de modernidade, como, por exemplo, na exposição de conteúdos tradicionais, isto é, identificação de categorias gramaticais.

Apresentados esses conceitos basilares, no próximo capítulo, descrevemos os aspectos metodológicos imbricados na pesquisa.

3 A ARQUITETÔNICA DA PESQUISA

Como dito anteriormente, o presente estudo tem como objetivo **analisar como licenciandos(as) de um curso Letras Português, em formação inicial em uma universidade federal tecnológica, produzem sentidos a respeito do professor como curador a partir de objetos virtuais de aprendizagem.**

Para isso, nosso estudo caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa de cunho interpretativista e está inserida no campo da Linguística Aplicada. Denzin e Lincoln (2006) explicam que as pesquisas na abordagem qualitativa buscam interpretar fenômenos e a atribuição de sentidos pelos sujeitos implicados.

Nas pesquisas em Linguística Aplicada, o pesquisador passa a enxergar o mundo social como resultado de vários significados construídos pelo homem, inclusive sobre ele mesmo, a fim de interpretar esses significados, por meio da linguagem e em suas interações (MOITA LOPES, 2006).

Denzin e Lincoln (2006, p. 23) reforçam essa perspectiva ao enfatizarem que “os pesquisadores qualitativos ressaltam 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”. E acrescentam que “esses pesquisadores enfatizam a natureza repleta de valores da investigação. Buscam soluções para as questões que realçam o modo como a experiência social é criada e adquire significado (p. 23).”

No entanto, é importante salientar que as pesquisas em Linguística Aplicada há um bom tempo estiveram inseridas no método de pesquisas quantitativas, apenas nas últimas décadas é que o cunho qualitativo veio à baila. Moita Lopes (1994) explica que o cunho das pesquisas quantitativas eram bastante positivistas, o que, depois, fez surgir um movimento que inovasse o foco das pesquisas em LA para investigações de base epistemológicas diferentes das realizadas até então. Essa virada de métodos de se fazer pesquisa, ou, nas palavras do autor, “inovadora”, “é o que convencionou chamar de pesquisa interpretativista” (p. 330).

Denzin e Lincoln (2006, p. 34) acrescentam a essa discussão dizendo que “toda pesquisa é interpretativa; é guiada por um conjunto de crenças e de sentimentos em relação ao mundo e ao modo como este deveria ser compreendido e estudado.” Em outras palavras, as pesquisas qualitativas de cunho interpretativista, onde nos inserimos, levam em conta o mundo social e a sua realidade, mas vale ressaltar que

o que é específico, no mundo social, é o fato de os significados que o caracterizam serem construídos pelo homem, que interpreta e re-interpreta o mundo a sua volta, fazendo, assim, com que não haja uma realidade única, mas várias realidades. (MOITA LOPES, 1994, p. 331)

Nesse sentido, quem opta por essa abordagem de pesquisa aprende a produzir textos que recusem a ser interpretados em termos simplistas, lineares e incontrovertíveis. O pesquisador passa a ser, nas palavras de Denzin e Lincoln (2006), um *bricoleur*, isto é, um indivíduo que confecciona colchas, reunindo imagens e transformando-as em montagens. O pesquisador assume o papel de alguém que reúne uma quantidade de informações, utilizando de estratégias específicas, para interpretá-las, unindo todas as “partes” num todo (DENZIN; LINCOLN, 2006).

Nessa perspectiva, o pesquisador que opta por uma pesquisa qualitativa interpretativista

[gera] materiais empíricos que tenham ligação com a questão [investigada], para então analisá-la e escrever a seu respeito. Cada pesquisador fala a partir de uma comunidade interpretativa distinta que configura, em seu modo especial, os componentes multiculturais, marcados pelo gênero, do ato da pesquisa. (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 33)

Sendo assim, para alcançar os objetivos propostos nesse estudo, optamos por realizar uma pesquisa em que o pesquisador participa da/na geração de dados interagindo com os sujeitos participantes, no nosso caso, os licenciandos do curso Letras Português. Para Chizzoti (2010, p. 90), na pesquisa participante, os dados são “[obtidos] por meio do contato direto do pesquisador com o fenômeno observado, para recolher as ações dos atores em seu contexto natural, a partir de sua perspectiva e seus pontos de vista”.

Além disso, o observador participa em interação constante em todas as situações, espontâneas e informais, acompanhando as ações cotidianas e habituais dos sujeitos investigados, as circunstâncias e os sentidos dessas ações, além de interrogar sobre as razões e os significados de seus atos (CHIZZOTI, 2010).

É comum, nesse tipo de pesquisa, que os dados sejam gerados por meio de diferentes instrumentos e não por apenas um único. Cabe ao pesquisador participante munir-se de diferentes fontes de materiais, de práticas interpretativas, com o intuito de melhor conhecer e entender o assunto abordado.

Destacamos, então, que a pesquisa participante é a principal classificação

metodológica desta pesquisa, no entanto, utilizamos como forma secundária a análise documental a fim de enriquecer e possibilitar melhor aporte para a análise dos dados gerados; para isso, estabelecemos diferentes instrumentos para compor os dados da nossa pesquisa. Assim sendo, nossos dados de pesquisa é uma “montagem” de concepções de licenciandos em diferentes contextos.

Denzin e Lincoln (2006, p. 19) salientam que “a montagem emprega imagens breves a fim de criar uma noção bem-sucedida de urgência e de complexidade”, e as pesquisas que utilizam essa característica conseguem ao mesmo tempo criar e representar o significado moral, isto é, “deslocam-se do pessoal para o político, do local para o histórico e para o cultural; criam espaços para a troca de ideias [...]; fazem mais do que transformar o outro no objeto de olhar das ciências sociais” (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 19).

Nesse sentido, é fundamental que o outro seja visto como parte primordial da pesquisa e não apenas como um objeto concreto. Ademais, o pesquisador deve buscar a compreensão e a (re)descrição da vida social desses sujeitos como ela se apresenta, analisando esses dados de forma indisciplinar¹⁵ e não apenas de forma restrita (MOITA LOPES, 2006).

Apresentadas algumas reflexões referentes às premissas da pesquisa qualitativa, passamos a descrever, neste capítulo, a arquitetônica do presente estudo. Em primeiro lugar, concebemos uma breve discussão sobre a pesquisa a partir da Análise Dialógica de Discurso (ADD); depois, delineamos todo o caminho percorrido pelos pesquisadores; após, descrevemos o campo da pesquisa, composto por três cenários específicos; em seguida, apresentamos o processo de geração de dados por meio dos instrumentos de pesquisa mobilizados; por fim, encerramos com a descrição dos sujeitos participantes do estudo.

3.1 A PESQUISA A PARTIR DA ANÁLISE DIALÓGICA DE DISCURSO (ADD)

¹⁵ Moita Lopes propõe que a Linguística Aplicada deva assumir uma postura contemporânea de pesquisa (in)disciplinar, isto é, que seus pesquisadores se aproximem de outros campos de estudos que envolvam as ciências humanas, como a história, a antropologia, as ciências sociais e políticas, entre outras; pois “a LA precisa ter algo a dizer sobre o mundo como se apresenta e que o faz com base nas discussões que estão atravessando outros campos das ciências sociais e das humanidades, nas quais se verifica uma mudança paradigmática em virtude da crise da ciência moderna.” (MOITA LOPES, 2006, p. 96).

Com base no que foi delineado até aqui, nos apoiamos teórico-metodologicamente, também, na Análise Dialógica do Discurso (ADD), constituída a partir da teorização de Bakhtin e o Círculo para a análise das relações dialógicas das vozes que integram os dados desta pesquisa.

Diversas pesquisas (DE PAULA, 2013; ROHLING, 2014; BRAIT, 2018[2006], OLIVEIRA, 2021, entre outras) se propõe a uma definição para discutir o fazer pesquisas a partir da ADD, no Brasil, uma vez que, segundo Brait (2018[2006]), Bakhtin e o Círculo não fundaram uma análise do discurso.

A ADD surge a partir do todo da obra do Círculo e pelas aproximações entre ela e a Filosofia da Linguagem/Metalinguagem, como uma denominação criada por estudiosos contemporâneos para pensar caminhos de análises a partir das reflexões teórico-metodológicas com base nos estudos bakhtinianos (OLIVEIRA, 2021).

Mais precisamente Brait (2018[2006]) explica que a ADD não tem uma definição concreta/fechada e que esse embasamento “diz respeito a uma concepção de linguagem, de construção e produção de sentidos necessariamente apoiada nas relações discursivas empreendidas por sujeitos historicamente situados” (p. 10).

Desse modo, ao nos ancorarmos na ADD, a análise se dá de forma externa e interna aos enunciados analisados, distante da ideia de língua e estrutura padrão, pois, como propõe Brait (2006, p. 14), “não há categorias, *a priori*, aplicáveis de forma mecânica a textos e discursos, com a finalidade de compreender formas de produção de sentido num dado discurso, numa dada obra, num dado texto”.

Nesse contexto, as categorias de análise são observadas a partir de regularidades que emergem nos dados, isto é, elas são observadas/analizadas durante o percurso da pesquisa (ROHLING, 2014) e “não deve ser usada como camisa de força que leve a leituras analíticas equivocadas porque forçadas ou porque o analista possui simpatia por ela” (DE PAULA, 2013, p. 242).

Rohling (2014) explica, então, que, na ADD, é necessário olhar o único, o singular e não se deve aplicar as mesmas categorias de uma pesquisa já feita a outra, pois o dado é sempre o discurso concreto e único proferido em determinado espaço-tempo, por determinados interlocutores.

Nesta pesquisa, os dados analisados foram gerados por meio de diversos instrumentos (C.f. seção 3.4) pensados exclusivamente para o objetivo aqui proposto, em momentos e cenários distintos, com a participação do pesquisador na interação direta com os sujeitos participantes, a fim de que os sentidos construídos pelos

licenciandos a respeito da curadoria e do professor-curador pudessem atender ao objetivo da pesquisa.

Essa interação direta entre pesquisador e sujeitos participantes da pesquisa nos remete à discussão proposta por Rohling (2014) em que, numa perspectiva de ADD, deve-se levar em consideração a complexa relação (dialógica e constitutiva) entre o pesquisador e o objeto (os dados), levando em conta que essa relação jamais será neutra:

Tal relação não é neutra e nem pré-determinada, tendo em vista que o pesquisador, em todo o processo de pesquisa, também está permeado por seu horizonte valorativo, preponderante nas suas escolhas durante o processo de pesquisa, que vão desde a escolha desse objeto até o relato da análise dos dados (ROHLING, 2014, p. 47).

O pesquisador, então, “abandona o seu território, desloca-se em direção ao país do outro, para uma determinada escuta da alteridade” (AMORIM, 2004, p. 26). Por nos propormos a uma pesquisa participante, esse deslocamento se dá de forma ainda mais intensa, pois, em todos os instrumentos utilizados para a geração dos dados, o pesquisador se coloca numa posição de escuta e alteridade para conduzir as discussões propostas aos licenciandos, principalmente aquelas ocorridas nas interações em aula, a fim de construir o sentido de curadoria e professor-curador.

Ademais, além de se distanciar de uma posição neutra, é preciso considerar que o pesquisador ocupa um lugar marcado pela experiência única e irrepetível no encontro com o seu outro (objeto), buscando produzir textos que revelem compreensões, ainda que provisórias, para dar sentido aos acontecimentos da vida (JOBIM E SOUZA; DECCACHE PORTO E ALBUQUERQUE, 2012).

Nessa perspectiva, cabe lembrar que o pesquisador deve entender que os sentidos são produzidos necessariamente por sujeitos socialmente situados e estão enredados nas relações discursivas, como destaca Bakhtin (2015[1930], p. 51): “todas as suas vias no sentido do objeto, em todas as suas orientações, o discurso se depara com a palavra do outro e não pode deixar de entrar numa interação viva e tensa com ele”.

Essas relações dialógicas¹⁶ são, segundo Oliveira (2021), o embrião da ADD. A pesquisadora enfatiza que “as relações dialógicas são estabelecidas a partir de um ponto de vista assumido por um sujeito, em diálogo com vozes outras, com as quais dialoga” (OLIVEIRA, 2021, p. 105).

Em sua tese, Oliveira (2021) destaca que “a noção da dimensão dialógica da linguagem possibilita o posicionamento do pesquisador em torno das diferentes vozes que constituem o enunciado” (p. 105) e acrescenta que “as relações dialógicas não são dadas, não estão prontas e acabadas num determinado objeto de pesquisa, mas estão sempre em constante diálogo com outros pontos de vista” (p. 105).

Portanto, ao propor uma análise ancorada nos estudos do Círculo, nos colocamos como sujeitos situados sócio-historicamente, estabelecendo relações dialógicas entre os enunciados produzidos pelos licenciandos a outros já-ditos a fim de possibilitar construir sentidos sobre o conceito de curadoria e de um possível perfil do professor contemporâneo como curador.

Apresentada essa breve discussão sobre o fazer pesquisa a partir da Análise Dialógica de Discurso, seguimos, nas próximas seções, apresentando o percurso da pesquisa.

3.2 O PERCURSO DA PESQUISA

Tendo em vista a escolha de realizarmos uma pesquisa participante, e por se tratar de uma pesquisa qualitativa de cunho interpretativista, como já mencionado, diversas etapas foram superadas desde a delimitação do tema à análise de dados¹⁷.

A tabela a seguir mostra as etapas percorridas na pesquisa.

Tabela 2 - O percurso da pesquisa

1	Elaboração do projeto de pesquisa
---	-----------------------------------

¹⁶ Dedicamos a seção 2.1 especificamente para a discussão sobre a concepção dialógica da linguagem.

¹⁷ [...] é mais apropriado falar em geração de dados ao invés de coleta de dados, pois a maioria das abordagens qualitativas rejeitam a ideia de um pesquisador como um coletor de informações do mundo social completamente neutro. Ao contrário, nestas perspectivas, 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 – tradução livre de Rucinski, 2016, p. 48-49)

2	Seleção da instituição e da disciplina
3	Definição sobre a participação/atuação do pesquisador na disciplina e os instrumentos para geração de dados
4	Submissão/Aprovação da pesquisa ao/pelo Comitê de Ética ¹⁸
5	Atuação/Participação efetiva do pesquisador para geração dos dados
6	Análise dos Dados e Escrita da dissertação

Fonte: O autor (2020).

Como dito antes (C.f. cap. 1), optamos por realizar a pesquisa na UTFPR pelo fato de ela contemplar em seu projeto pedagógico de formação abordagens tecnológicas. Essa afirmação está presente, por exemplo, na descrição do Projeto Pedagógico do Curso Licenciatura em Letras Português (PPC), ao descrever como uma das finalidades da Instituição a premissa de “desenvolver a educação tecnológica, entendida como uma dimensão essencial que ultrapassa as aplicações técnicas, interpretando a tecnologia como processo educativo e investigativo” (UTFPR, 2019a, p. 16).

No que tange ao nosso recorte de pesquisa, isto é, a formação inicial de professores de Língua Portuguesa, a Instituição preconiza as abordagens tecnológicas nos cursos de licenciatura, em geral, a nível de graduação, dentre eles, mais especificamente, o curso Letras Português, como consta no PPC deste curso:

[...] cabe o esclarecimento de que o curso aqui proposto possa vir a se distinguir das demais licenciaturas presentemente ofertadas em Curitiba e região, dado seu viés inovador, especialmente no que concerne à reflexão e mobilização de tecnologias para a produção do conhecimento e formação do professor, tal como se preconiza na Instituição em que se insere. Nesse sentido, encontram-se, na Matriz, disciplinas que propiciam a reflexão sobre as articulações entre Linguagem e Tecnologia e também o domínio de plataformas tecnológicas para elaboração de material didático e veiculação de conteúdo. (UTFPR, 2019a, p. 8-9)

Outro aspecto relevante está relacionado ao recorte temático da pesquisa, ou seja, à disciplina escolhida para a minha atuação como pesquisador participante. O curso engloba em um dos seus eixos metodologias e conhecimentos pedagógicos relacionados à discussão sobre tecnologia. Segundo consta no PPC do curso (2019), 11,54% da matriz curricular é dedicada a disciplinas que envolvem a relação conhecimento-ensino-tecnologia; logo, compõe esse cenário disciplinas como:

¹⁸ Aprovado com o número de protocolo: 3.499.988.

Linguagem e Tecnologia; Leitura em Diferentes Mídias; Projeto Integrador: Tecnologia e Trabalho Docente; Projeto Integrador: Multimodalidade e Ensino Não-presencial; Projeto Integrador: Humanidades Digitais e Literatura; Multiletramentos.

Dentre as disciplinas mencionadas, a escolha se deu em virtude de já ter previsto em sua ementa uma carga horária específica que contempla práticas e reflexões da modalidade EaD, além de abordar conteúdos de tecnologias digitais para possíveis práticas pedagógicas dos licenciandos, o que se mostra propício para discussão de temas como curadoria e objetos virtuais de aprendizagem, foco deste estudo.

É importante salientar que o documento oficial onde constam as informações da disciplina, disponível no *site* da instituição, descreve-a como uma disciplina da/na modalidade semipresencial, algo relevante para traçarmos os instrumentos da pesquisa a fim de investigar, também, as possíveis ressignificações de atuação docente, como, por exemplo, no contexto da educação a distância.

Após o processo de delimitação do campo de pesquisa, cuja descrição está contemplada na seção 3.2, foram feitas três reuniões com o professor da disciplina, o Professor Doutor Evandro de Melo Catelão, a fim de traçar quais seriam os possíveis instrumentos (Cf. seção 3.3) a serem utilizados para que a minha atuação como participante contribuísse, de fato, com o cronograma pré-estabelecido para a disciplina, sem que ela fosse adaptada à pesquisa.

Definidas todas as etapas e os instrumentos para gerar os dados, o projeto foi submetido ao pelo Comitê de Ética da UTFPR, com aprovação na segunda versão.

Sendo assim, o passo seguinte foi iniciar o contato direto com os sujeitos/licenciandos, apresentando e explicando a pesquisa a eles. Esse momento foi realizado presencialmente, em sala de aula, durante uma das aulas da disciplina, com a participação da Profa. Dra. Nívea Rohling, orientadora desta investigação. Eu pude me apresentar como pesquisador e explicar aos sujeitos todos os trâmites da pesquisa e como se daria a participação deles, e a minha, nesse processo.

Nessa apresentação inicial, alguns licenciandos questionaram o que seria de fato curadoria, bem como interagiram esclarecendo dúvidas específicas a respeito dos instrumentos, da participação deles e das formas de avaliação adotadas na disciplina. Respondemos quando ocorreriam as intervenções para a geração de dados e como seriam as avaliações já pré-estabelecidas pelo Prof. Dr. Evandro. Deixamos algumas

dúvidas relacionadas a conteúdos para serem esclarecidas nos encontros específicos pré-determinados, como os questionamentos a respeito de curadoria.

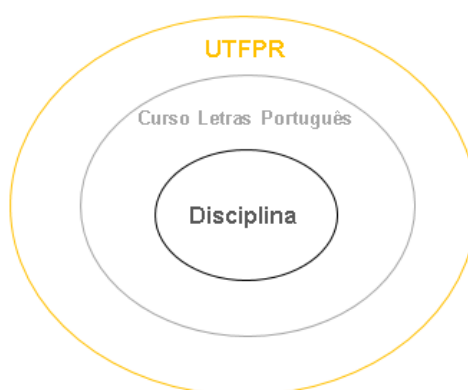
Vale destacar, pois, a curiosidade e o anseio dos licenciandos com a temática da pesquisa. Ademais, todos os sujeitos que integram a turma aderiram à pesquisa e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Esclarecidos esses encaminhamentos iniciais relevantes para compor a arquitetônica do nosso trabalho, na próxima seção, descrevemos o campo de pesquisa.

3.3 DESCRIÇÃO DO CAMPO DE PESQUISA

O campo da pesquisa constitui-se em três dimensões interrelacionadas, a saber: a Universidade (instância formadora); o curso de Letras Português; e o espaço mais delimitado da formação, a disciplina “Projeto Integrador: multimodalidade e ensino não-presencial” cuja atuação e contato com os sujeitos participantes foi finalmente efetivada. O espaço de atuação, delimitado para esta pesquisa, está descrito a seguir.

Figura 1 - Cenários de realização da pesquisa

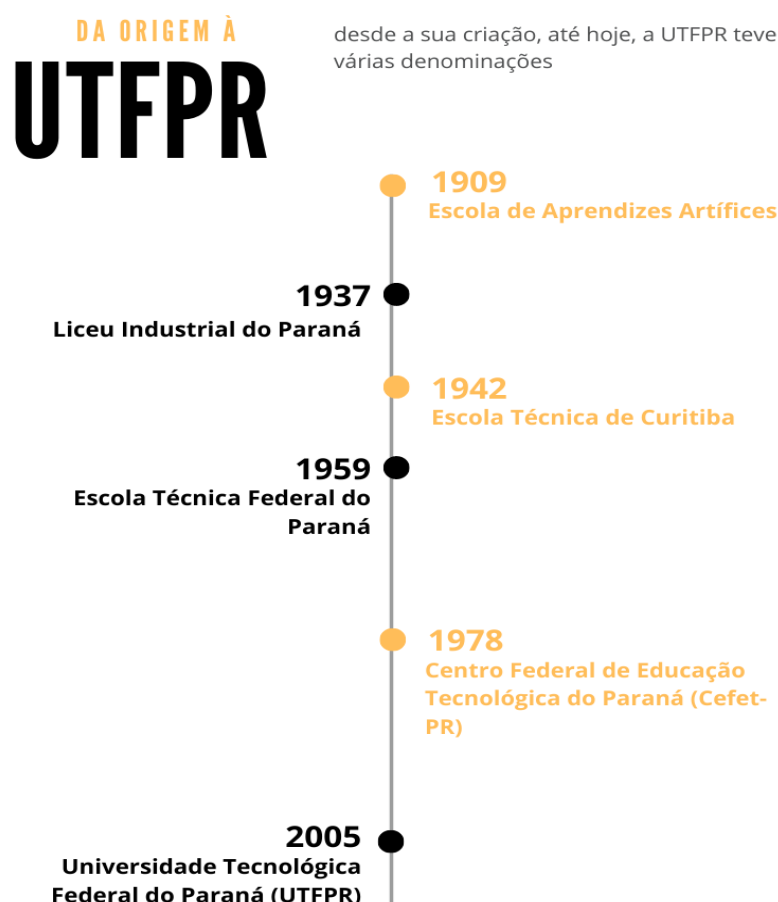


Fonte: O autor (2020)

A geração dos dados foi realizada na UTFPR, instituição composta por 13 campus distribuídos no Estado do Paraná. A Universidade conta atualmente com mais de 2.400 docentes, mil técnicos-administrativos e cerca de 28 mil estudantes. Como dito antes, a pesquisa foi realizada no Campus de Curitiba/PR, na unidade Centro, onde funciona o curso de Letras Português, bem como o PPGEL.

Segundo o PPC (2019a) do curso Letras Português, a instituição só foi denominada com este nome em 2005. Antes disso, houve algumas transformações, como apresentadas na linha do tempo a seguir.

Figura 2 - Linha do tempo das denominações do campo de pesquisa



Fonte: O autor (2020)

Essas modificações estão atreladas às leis/normas que foram alterando a base de atuação da instituição ao longo do tempo. Numa dessas alterações significativas está o início da oferta dos cursos superiores de tecnologia, após o decreto n. 2.208/97 extinguir a possibilidade de oferta de Ensino Técnico integrado ao Ensino Médio, foco de ensino da instituição até então.

Com a promulgação do Decreto nº 2.208/97, que extinguiu a possibilidade de se ofertar Ensino Técnico integrado ao Ensino Médio, a Instituição implantou o Ensino Médio e os Cursos Superiores de Tecnologia e, a partir de então, redirecionou a sua atuação para o Ensino Superior, com expansão também na pós-graduação. (UTFPR, 2019a, p. 11)

Ainda que a oferta de cursos superiores não fosse novidade na Instituição, uma vez que os cursos desse nível de ensino teve a sua primeira proposta em 1974, com os cursos de Engenharia de Operação, nas áreas de Construção Cível e Elétrica, vale destacar que já em 1988 a instituição dava início aos cursos de pós-graduação com o Programa de Pós-graduação em Engenharia Elétrica e Informática Industrial (CPGEI).

Nesse sentido, o decreto de 1997 marca, de fato, a expansão dos cursos superiores na UTFPR, que, de acordo com o documento da instituição (2019a, p. 12), se dá por quatro balizas temporais: 1) 1974: inserção institucional no contexto das entidades de Ensino Superior; 2) 1989, expansão geográfica com a inauguração de campus em outras cidades do Estado; 3) 1998, início da oferta de Cursos Superiores de Tecnologia; 4) 2008, adesão ao Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI).

Essa última mudança foi significativa para o até então CEFET-PR ser transformado na primeira Universidade Tecnológica do país. Assim, a UTFPR aponta como seu principal objetivo

Ministrar em nível superior, cursos de graduação, bem como programas especiais de formação pedagógica, com vistas à formação de professores e especialistas para as disciplinas dos vários níveis e modalidades de ensino no âmbito da educação tecnológica. (UTFPR, 2019a, p. 18)

Essa breve apresentação da UTFPR aponta como constitutivo de sua historicidade o caráter tecnológico que vai, ao longo do tempo, delineando as ações de ensino, pesquisa e extensão dessa IES no estado do Paraná.

O Campus Curitiba está localizado no bairro Centro, como sede da UTFPR. No que tange à estrutura física do campus e aos equipamentos disponíveis aos estudantes, além de dispor de 64 salas de aula, a estrutura conta com bibliotecas física e *online*, anfiteatro, sala de videoconferência e laboratórios de microinformática, ilha de edição e laboratório de fotografia (UTFPR, 2019a). Nesse sentido, é importante destacar o acesso aos artefatos tecnológicos digitais que os estudantes, como os de licenciatura, têm durante o período de graduação, possibilitando a eles contato com diferentes tipos de mídias e ampliando as contingências de construção de conhecimento durante os estudos.

Ofertam-se no Campus Centro, a nível de graduação, 15 cursos de bacharelado, 5 cursos de licenciatura e 4 tecnólogos; a nível de pós-graduação *stricto sensu*, 17 cursos de mestrado e 7 de doutorado; já como pós-graduação *latu sensu* são 48 cursos. Além desses, a instituição propicia, também, cursos rápidos de qualificação/extensão ao longo do período letivo, em diferentes campos do saber. É importante salientar que a UTFPR oferta cursos, na modalidade presencial, nos períodos matutino, vespertino e noturno.

Dentre os cursos *strito sensu* está o Programa de Pós-graduação em Estudos de Linguagens (PPGEL), onde foi produzida a pesquisa. O programa tem foco “na intersecção entre tecnologias e linguagens e os afetamentos e possibilidades interacionais derivados que as transformam” (UTFPR, 2019c, n. p.). É importante salientar que os docentes do PPGEL também atuam no curso de Licenciatura em Letras Português, o que pode incidir na formação dos futuros licenciandos deste curso, uma vez que eles têm acesso a discussões e pesquisas dos docentes a nível de Pós-Graduação, bem como possível familiaridade com essas pesquisas para uma possível formação continuada.

Já entre os cursos de graduação ofertados está o Curso de Licenciatura em Letras Português¹⁹, cujo objetivo é “formar profissionais para atuarem como professores de Língua Portuguesa como língua materna e/ou de literaturas de Língua Portuguesa na educação básica” (UTFPR, 2019a, p. 17).

Ofertado desde o segundo semestre de 2015, o curso foi criado com o objetivo de propor um “novo curso de licenciatura simples que estivesse mais adequado às suas perspectivas teórico-pedagógicas” (UTFPR, 2019a, p. 18), uma vez que, até então, o curso de Letras da Instituição contemplava em sua matriz disciplinas para a formação docente em duas habilitações: Português e Inglês.

Tal desejo [de mudança] advém do descontentamento com a atual formatação do curso que, apenas a título de exemplo, aglutina disciplinas inadequadamente se considerarmos o aspecto teórico envolvido; além disso, a atual matriz não equaciona problemas como [por exemplo] o tempo de graduação inadequado para as duas licenciaturas, carga horária insuficiente para as áreas de Língua Portuguesa e respectivas Literaturas, excesso de disciplinas por período e formação deficitária de futuros professores,

¹⁹ O curso está autorizado a funcionar desde o primeiro semestre de 2016, pela Resolução n. 026/2015 – COGEP, 12/06/2015. Atualmente aguarda pela avaliação do MEC para receber o status de “reconhecido”, conforme descrito no *site* da instituição.

pesquisadores e professores pesquisadores, além da alta quantidade de disciplinas diferentes que compõem a grade horária do professor. (UTFPR, 2019a, p. 18)

A partir disso, dentre outros diversos aspectos que justificam a oferta do curso, que perpassam desde a necessidade de formação de professores específica para a área de atuação no cenário nacional à ampliação da oferta de vagas para a comunidade que anseia ingressar no ensino superior público, os aspectos mais relevantes estão no desejo de enfatizar o estudo da língua nacional na formação do licenciando, algo que, até então, era considerado como deficitário, uma vez que a matriz precisava contemplar disciplinas para as duas habilitações, o que gerava nos licenciandos, muitas vezes: abandono/desistência pelas dificuldades encontradas no aprendizado da língua estrangeira; desinteresse de grande parte dos alunos em cursar dupla licenciatura, mesmo tendo sua formação condicionada ao estudo de outra área que não lhe satisfaz; frustração e falta de tempo para se dedicar ao estudo mais aprofundado da Língua Portuguesa, tendo que dividir o desempenho com disciplinas de uma língua que não têm interesse etc. (UTFPR, 2019a).

Nesse sentido, o curso de licenciatura única em Língua Portuguesa proporciona aos seus licenciandos, segundo o PCC do curso (UTFPR, 2019a), quatro objetivos principais, diferenciados do que era proposto até então, quando ofertado com foco em dupla habilitação: a “formação de excelência para o egresso e vinculação entre ensino, pesquisa e extensão”; a “possibilidade de realização de estudos em nível de pós-graduação”, uma vez que a instituição tem em seu aporte de cursos o Mestrado Acadêmico em Estudos de Linguagens, e grande parte do corpo docente deste curso também atua no curso Letras Português, aproximando as linhas de pesquisas dos Professores Pesquisadores ao que é ensinado na Graduação, isto é, familiarizando os licenciandos desses contextos de pesquisa feitas em outro patamar de ensino; “atendimento a uma classe de alunos preterida pela matriz anterior”, como a ampliação da oferta do curso para o período noturno, atentando aos alunos que precisam, em geral, trabalhar em horário comercial, pois, até então, o curso era ofertado apenas no período diurno, o que prejudicava uma parte do seu alunado, além de ser, até então, forte indício de abandono/desistência dos alunos que precisavam trabalhar. (UTFPR, 2019)

Sendo assim, o curso traz como responsabilidades ao seu egresso aspectos fundamentais para o profissional da Letras, no que tange às determinações legais de

resoluções e leis, bem como às propostas de inovação tecnológica da instituição. Desse modo, dentre as habilidades e competências atribuídas a ele, vale destacar a “capacidade de assimilar criticamente novas tecnologias, novos conceitos científicos e visualizar aplicações para a área de Letras” (UTFPR, 2019a, p. 33).

Outras características do licenciado nesse curso a serem destacadas aqui são: 1) o aprimoramento de habilidades para trabalhar com tecnologias no âmbito educacional, a fim de ampliar as possibilidades de trabalho do professor que se forma numa sociedade complexa e carente de materiais tecnológicos de boa qualidade para o ensino de Língua Portuguesa; 2) a compreensão de sua formação como processo contínuo, autônomo e permanente, usando, para isso, a pesquisa, a extensão e o ensino (UTFPR, 2019a).

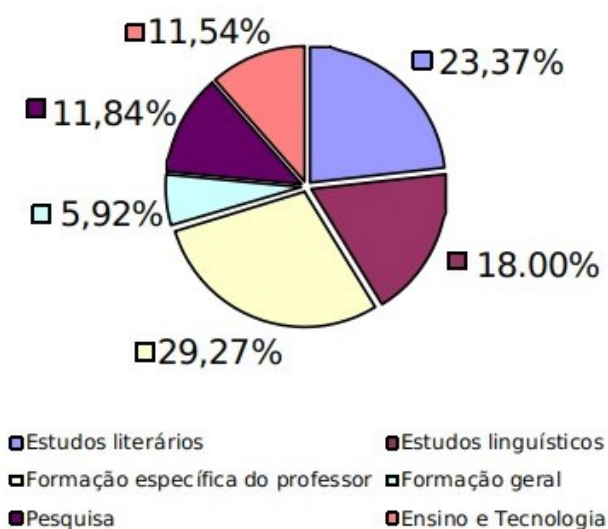
Isto posto, é importante descrever, adiante, como se dá a arquitetura do curso para que o seu licenciando alcance tais expectativas. Em primeiro lugar, a matriz do curso é estruturada em eixos norteadores da concepção das disciplinas, para compor a carga horária total do curso de 3.540 horas (4.008 horas/aula²⁰). Esses eixos estão organizados em:

- I - eixo articulador dos diferentes âmbitos de conhecimento profissional;
- II - eixo articulador da interação e da comunicação, bem como do desenvolvimento da autonomia intelectual e profissional;
- III - eixo articulador entre disciplinaridade e interdisciplinaridade;
- IV - eixo articulador da formação comum com a formação específica;
- V - eixo articulador dos conhecimentos a serem ensinados e dos conhecimentos filosóficos, educacionais e pedagógicos que fundamentam a ação educativa;
- VI - eixo articulador das dimensões teóricas e práticas. (UTFPR, 2019a, p. 34)

²⁰ O PPC do curso apresenta como carga total do curso duas diferentes descrições: 1) Carga horária total, 3.540 horas; 2) carga de horas/aula, 4.008 horas/aula. Essa diferença se dá, primeiro, pela exigência CNE/CP2/2002, documento que regia até então as obrigatoriedades de formação docente, de os cursos terem, obrigatoriamente, Atividades Teóricas e Atividades Práticas em sua composição; segundo pelo regulamento da própria UTFPR, que determina que os cursos de formação docente contemplem propostas de atividades Teóricas (AT), Prática (AP), de Atividades Práticas Supervisionadas (APS), de Prática como Componente Curricular (APCC) e A Distância (AD). Logo, algumas disciplinas extrapolam a carga horária em cumprimento a CNE/CP2/2002, acarretando na diferenciação desses cálculos em carga horária total e carga total com hora/atividade. É importante salientar, também, que essa diferenciação é especificadas para os alunos nas ementas de cada disciplina, informando se há e qual a carga de hora/atividade atribuída à disciplina.

Dessa forma, a divisão, em percentual, das áreas que formam o Curso de Letras Português está apresentada na figura a seguir.

Gráfico 1 - Divisão, em percentual, das áreas que formam o curso de Letras Português



Fonte: UTFPR (2019a, p. 35)

Segundo o documento do curso (2019a), este se diferencia pela estrutura de sua matriz por diferentes aspectos, mas é importante dar destaque, especialmente, à tríade: tecnologia-linguagem-sociedade. Logo, a proposta da matriz curricular atrela o uso da tecnologia, e/ou de uma educação tecnológica, ao longo das aulas, como um instrumento contributivo e facilitador das práticas pedagógicas, mas vale ressaltar que no PPC descreve que o intuito dessa abordagem não é

[apenas] ensinar o aluno, futuro professor, a utilizar as tecnologias vigentes, mas, sim, a ser capaz de avaliá-las criticamente, de forma que ele mesmo, em sua prática pedagógica, possa não apenas aplicá-las, mas, tendo em vista as necessidades que se apresentarem, também ser capaz de construir novas tecnologias para contribuir para um ensino mais significativo e eficaz . (UTFPR, 2019a, p. 61).

O PPC enfatiza que o curso prima pela discussão substancialista, tanto da tecnologia quanto da linguagem e do docente, na constituição do sujeito, tendo nisso um vínculo orgânico com a UTFPR, cujo lema é “Tecnologia e Humanismo” (UTFPR, 2019a)

Nesse cenário de constituição do curso, dentre as disciplinas que compõem os eixos “Pesquisa” e “Ensino e Tecnologia”, como já dito, estão aquelas que abordam

e enfatizam discussões e práticas tecnológicas, como a disciplina escolhida para a realização da pesquisa: “Projeto Integrador: multimodalidades e ensino não-presencial”.

Essa disciplina faz parte do grupo de disciplinas que compõem o 5º período do curso e está estruturada a partir de uma carga total de 94 horas/aula, distribuídas conforme a tabela a seguir:

Tabela 3 - Carga horária da disciplina “Projeto Integrador: multimodalidades e ensino não-presencial”

Número/Dias de(as) aulas semanais	2, às segunda-feiras
Atividades Teóricas (AT)	0
Atividades Práticas (AP)	0
Atividades a distância (AD)	34
Atividades Práticas como Componente Curricular (APCCs)	0
Atividades Práticas Supervisionadas (APS)	62
Carga Horária em horas/aula	96
Carga Horária em horas	80

Fonte: Adaptado de UTFPR (2019a, p. 52)

O objetivo da disciplina está assim descrito em sua ementa:

Capacitar o educando a articular teoria e prática, a fim de desenvolver estratégias e materiais multimídiais a serem utilizados em processos de educação não-presencial, valorizando a investigação individual e coletiva, funcionando como um espaço interdisciplinas na formação de futuros professores. (UTFPR, 2019b, n. p.)

Portanto, esse objetivo reforça ao que é proposto às disciplinas de Projeto Integrador, em geral, preparando os licenciandos para encarar os novos desafios que o mercado de trabalho impõe, sobretudo nas novas formas de o professor atuar no contexto educacional, aliando a isso a relevância da pesquisa e da extensão como pilares dessas novas práxis docentes. (UTFPR, 2019a)

No semestre em que atuamos como pesquisador participante, a disciplina foi realizada às segundas-feiras, em encontros presenciais. Além das discussões em sala de aula tradicional, outra maneira de relação entre professor e aluno se dava por meio do Ambiente de Aprendizagem Moodle.

No entanto, vale ressaltar que o Moodle não foi utilizado como forma de interação ou discussão de conteúdos entre alunos ou entre alunos e professor, a plataforma teve como função a centralização dos documentos da disciplina, como ementa, textos e modelo do projeto, bem como a postagem de arquivos de atividades avaliativas. A única proposta de interação nesta plataforma foi o fórum criado por mim como fim de instrumento de pesquisa (Cf. seção 3.3).

O professor que ministra essa disciplina não é fixo, isto é, pode ter alteração do docente dependendo do semestre em que é ofertada aos alunos. É relevante informar que o professor da disciplina tem autonomia para traçar os critérios de avaliação – desde que um desses instrumentos seja um projeto de pesquisa a ser elaborado e escrito pelos licenciandos ao longo dos estudos –, bem como estabelecer a composição de dinâmica da disciplina, agregando textos e conteúdos além daqueles pré-estabelecidos na ementa.

Isto posto, o Prof. Dr. Evandro permitiu a minha atuação como pesquisador participante, reservando, especificamente, um dos encontros pré-estabelecidos na programação da disciplina para que eu ministrasse a aula com o tema “curadoria”, além de integrar essa temática como componente curricular e a sua abordagem no projeto como um dos critérios de avaliação dos projetos finais elaborados pelos licenciandos.

Assim, a temática da presente pesquisa foi integrada à disciplina também como conteúdo curricular obrigatório, a fim de possibilitar aos licenciandos uma reflexão atual a respeito das práticas de ensino ligada à noção de curadoria, o que tem implicações na atuação do professor na modernidade recente.

Dessa forma, disponibilizei artigos e textos a respeito de Curadoria que foram postados no Moodle juntos aos outros textos selecionados pelo professor como materiais de leitura complementares aos licenciandos.

A disciplina foi estruturada em dois grandes eixos: 1) Multimodalidade, Gêneros e Letramento; 2) Educação a Distância. A pedido do Prof. Dr. Evandro, ministrei uma aula específica sobre a história e os atores da Educação a Distância, onde contemplei, também, exemplos e conceitos de Objetos Virtuais de Aprendizagem e Recursos Educacionais Abertos, além de lecionar a aula exclusiva sobre Curadoria. Durante o período vigente da disciplina, também estive disponível para auxiliar os licenciandos com esclarecimentos de possíveis dúvidas a respeito desses conteúdos. É importante ressaltar que quatro desses estudantes me enviaram

e-mail pedindo indicações de textos sobre curadoria e educação a distância, além daqueles disponibilizados no Moodle pelo professor.

No que tange à avaliação dos estudantes, foi estabelecido como critério avaliativo um projeto de pesquisa escrito pelos licenciandos ao longo do semestre. Para isso, o Prof. Dr. Evandro estabeleceu um cronograma para a realização de cada etapa de elaboração do projeto, desde a delimitação do tema, passando pelos objetivos, metodologia até chegar à entrega do projeto final.

A cada etapa realizada, era atribuída uma nota ao licenciando, a fim de compor a média final. O Prof. Dr. Evandro destacou que a participação dos estudantes em sala, a priori, não era critério para compor a média final, mas ele atribuiu pontos aos estudantes, devido ao bom engajamento/desempenho que eles tiveram ao longo das discussões em sala e na produção/qualidade do projeto.

Os estudantes tinham orientações do Prof. Dr. Evandro durante a escrita dos textos, o que auxiliava-os na elaboração da pesquisa, uma vez que, antes da entrega final do projeto escrito, os licenciandos tinham uma leitura prévia da escrita do projeto pelo professor, que fazia apontamentos a fim de melhorar a qualidade da pesquisa.

Os trabalhos finais foram postados na plataforma Moodle em dezembro e apenas um dos sujeitos da pesquisa não postou o seu trabalho, não obtendo, portanto, aprovação.

Outra característica desta disciplina é o fato de ela não ser exclusiva para alunos do curso de Licenciatura em Letras Português. Por ela ser componente da matriz de outros cursos de licenciatura, como disciplina optativa, alunos de outros cursos de licenciatura por vezes compõem o alunado para complementação de carga horária de seus respectivos cursos²¹, não deixando a disciplina com um público homogêneo de formação.

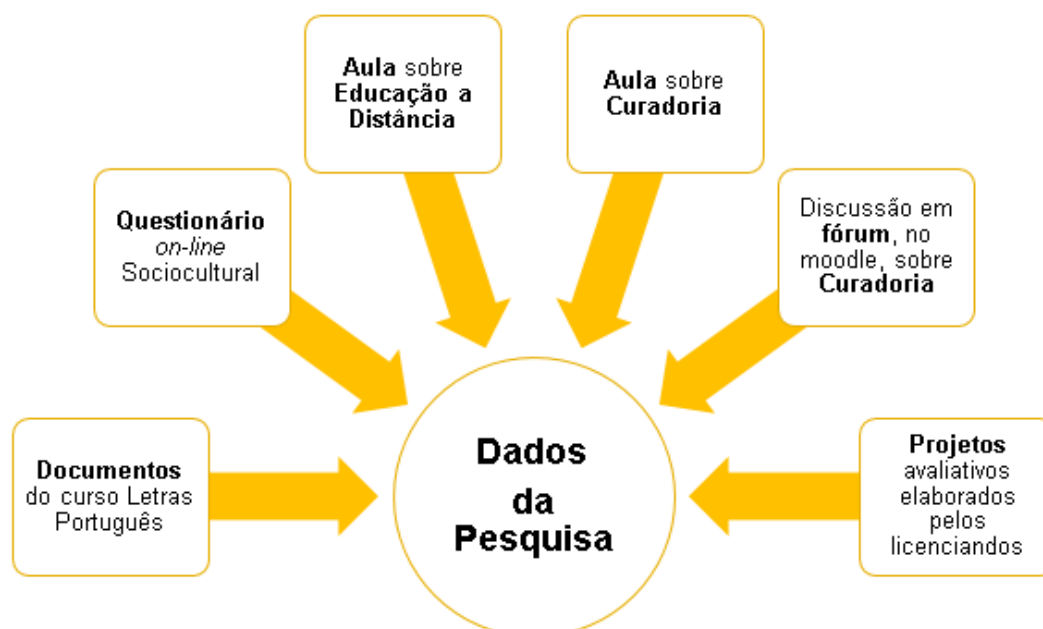
²¹ Devido a isso, na disciplina onde os dados foram gerados haviam 2 alunos do curso Letras Inglês e 1 do curso Letras Português-Inglês. Optamos por não excluí-los da pesquisa, nem desconsiderar as suas concepções, uma vez que a matriz curricular de seus respectivos cursos também contemplam disciplinas que envolvem perspectivas tecnológicas (“Linguagem e Tecnologia”, “Tecnologias, Formação Docente e Letramentos”, “Metodologia de Ensino e Tecnologia”), bem como esses licenciandos também fazem parte de um curso de formação de professores. Assim, como o recorte da nossa pesquisa não está atrelado a práticas de ensino de língua portuguesa, mas a concepções e ressignificação de curadoria e identidade docente contemporânea, achamos relevante considerar para a análise os enunciados desses licenciandos, especificamente.

Findada essa apresentação do campo da pesquisa, na próxima seção, descrevemos os instrumentos de pesquisa, bem como a atuação do pesquisador na disciplina como um todo e na interação com os licenciandos.

3.4 A GERAÇÃO DOS DADOS

A partir da participação do pesquisador na disciplina “Projeto Integrador: multimodalidades e ensino não-presencial”, geramos os dados por meio dos seguintes instrumentos de pesquisa:

Figura 3 - Instrumentos utilizados para gerar os dados da pesquisa



Fonte: O autor (2020)

Em primeiro lugar, partimos da pesquisa documental por meio da análise dos **Documentos do curso**, a saber: o Projeto Pedagógico do Curso Licenciatura em Letras Português (PPC); a Matriz Curricular; a ementa e o plano de ensino da disciplina “Projeto Integrador: multimodalidades e ensino não-presencial”. Todos os

documentos estão disponíveis no *site* da UTFPR, na página dedicada exclusivamente ao curso²². Logo, qualquer pessoa pode ter acesso a essas informações.

Os documentos foram analisados a fim de compreender o cenário da pesquisa. O PPC do curso, por exemplo, apresenta dados referentes à formação proposta, o que pode incidir na (re)produção dos enunciados dos licenciandos participantes na pesquisa. Portanto investigar as propostas de ensino do curso e da universidade, como o curso é estruturado, como é idealizada a matriz curricular, além de saber como a instituição ressalta os possíveis diferenciais do perfil do egresso foram fundamentais para a pesquisa.

A ementa e o plano de ensino da disciplina, por seu turno, possibilitam observar as expectativas do que deveria ser contemplado durante as aulas. Assim, essas informações possibilitaram a amostra de dados referentes aos temas e conteúdos de ensino na disciplina, especificamente, que podem ser cotejados com as concepções dos estudantes de curadoria, atuação do professor, objetos virtuais de aprendizagem, tecnologia etc.

Outro instrumento mobilizado foi um **questionário on-line** (Anexo 1) a fim de compor o perfil dos participantes. O questionário compõe-se de 25 perguntas, com o intuito de traçar o perfil sociocultural dos estudantes, sendo 21 dessas perguntas com foco em questões como: gênero, idade, se estudou em escola pública ou privada no ensino médio, práticas de leitura e de escrita externas às das atividades acadêmicas, sobretudo às relacionadas à cultura digital, dentre outras. Além disso, 4 perguntas tinham como intuito fazermos um levantamento prévio das concepções dos licenciandos sobre curadoria e identidade do professor.

O questionário foi realizado pela plataforma *Google Form* e enviado para os *e-mails* dos licenciandos, individualmente. Disponibilizamos as perguntas duas semanas antes da aula ministrada sobre curadoria, para que as respostas às perguntas não tivessem influência da discussão teórica realizada. Afinal, uma das perguntas do questionário era: “Você já ouviu falar do termo curadoria? De que modo? Como você entende esse conceito no campo educacional?”.

²² Os documentos do curso podem ser acessados por meio do *link*: <<http://portal.utfpr.edu.br/cursos/coordenacoes/graduacao/curitiba/ct-licenciatura-em-letras-portugues>>.

É importante ressaltar que a adesão dos licenciandos para responder ao questionário não foi relevante na primeira semana, a ponto de o professor da disciplina reforçar a importância das respostas serem disponibilizadas antes da aula sobre curadoria. Isto posto, dos 19 licenciandos participantes ²³ da pesquisa, 14 responderam ao questionário, desses, apenas 12 responderam a todas as perguntas; 5 sujeitos não responderam ao questionário.

O terceiro e o quarto instrumento utilizados para gerar os dados da pesquisa foram **as aulas ministradas pelo pesquisador**: a primeira delas sobre a **Educação a Distância**; a segunda, sobre **Curadoria**. Durante a participação do pesquisador nessas aulas, o propósito foi observar as concepções dos licenciandos diante de questões como: o que é tecnologia?; o que entendem por curadoria?; o que pensam a respeito da noção de professor-curador?; o que entendem por objetos virtuais de aprendizagem?; como veem o ensino da Língua Portuguesa na Educação Básica atualmente?; como poderiam ser usadas as tecnologias como recursos didáticos em sala de aula?; como mobilizariam objetos virtuais de aprendizagem a partir da concepção de curadoria?; qual o perfil do professor de Língua Portuguesa no contexto contemporâneo?; quais implicações e questões relacionadas às condições do trabalho do professor (condições materiais) são percebidas ou não pelos licenciandos em face das possibilidades de desenvolver esse trabalho de curadoria? As observações foram direcionadas por um roteiro, preenchido de acordo com as respostas dos questionamentos anteriores.

A aula sobre Educação a Distância foi realizada no dia 02 de setembro; estavam presentes 13 licenciandos. O professor da disciplina optou por não participar, pois, segundo ele, eu teria as condições necessárias para angariar as concepções dos estudantes no que tange à pesquisa sem que houvesse influência/interferência dele, deixando, assim, os licenciandos mais à vontade para participar da aula.

Na aula, foram apresentados aos estudantes um panorama histórico da EaD, a inserção dessa modalidade de ensino no Brasil e os atores que a compõe. Os licenciandos participaram ativamente da aula, questionando e trazendo relações aos contextos atuais, principalmente nas discussões quanto ao papel do aluno e do

²³ Todos os estudantes matriculados na disciplina assinaram o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE), firmando participação na pesquisa.

professor que fazem parte dessa modalidade de ensino. Uma das participantes questionou se a função do tutor é uma das novas formas de atuação do professor no amplo cenário da educação.

Não foi possível concluir o debate e discutir todo o conteúdo programado nesta aula. A participação dos licenciandos, as discussões sobre os temas abordados e a curiosidade deles quanto às possíveis atuações do profissional das Letras na modalidade à distância prolongaram o debate. Assim, a conclusão da aula, contemplando os temas Recursos Educacionais Abertos e Objetos Virtuais de Aprendizagem ficaram para a aula seguinte, no dia 09 de setembro.

Já a aula sobre curadoria, tema fulcral da pesquisa, foi realizada no dia 09 de setembro, com a participação de 15 licenciandos. No entanto, vale enfatizar que o início da aula, cerca de 30 minutos, foi dedicado à conclusão da temática da aula anterior, sobre EaD, fator este que não prejudicou o tempo e a discussão sobre curadoria. Os licenciandos que estavam presentes na aula se mostraram bastante entusiasmados na discussão da temática.

Findada as aulas previstas, durante os três meses seguintes me disponibilizei para sanar possíveis dúvidas e auxiliar os licenciandos nas questões referentes à EaD e à Curadoria de modo remoto por *e-mail* ou pelo Moodle. Quatro deles me procuraram, por *e-mail*, pedindo textos que abordassem a *curadoria* ou o *professor-curador* a fim de auxiliá-los na escrita teórica dos projetos. Assim, foram enviados aos estudantes outros dois textos além daqueles já disponibilizados a eles, no Moodle, pelo Prof. Dr. Evandro.

A fim de elucidar quais foram os textos teóricos disponibilizados aos licenciandos, no moodle, apresentamos a tabela a seguir.

Tabela 4 - Textos teóricos sobre EaD, REA, OA e Curadoria disponibilizados para os licenciandos

Aula 1: EaD	<ul style="list-style-type: none"> • BARRETO, Lina Sandra. Educação a Distância: Perspectivas históricas. • VIEIRA JÚNIOR, Nilton. Um pouco da história da EaD no Brasil. In: _____. Tecnologias Educacionais. Curitiba: IFPR, 2019). p. 19 a 59.
Aula 1: Recursos Educacionais Abertos (REA)	<ul style="list-style-type: none"> • SANTANA, Bianca; ROSSINI, Carolina; PRETTO, Nelson de Luca. [Org.]. Recursos Educacionais Abertos: práticas colaborativas e políticas públicas. Salvador: Edufba; São Paulo: Casa da Cultura Digital, 2012.
Aula 1: Objetos Virtuais de Aprendizagem (OA)	<ul style="list-style-type: none"> • LEFFA, Wilson. Nem tudo que balança cai: objetos de aprendizagem no ensino de línguas. Polifonia. Cuiabá, vol.12, n.2, p.15 -45, 2006.

<p>Aula 2: Curadoria</p>	<ul style="list-style-type: none"> • ARAÚJO, NUKÁCIA MEYRE SILVA. Curadoria Digital: o importante papel do professor como curador de recursos educacionais digitais. In: FINARDI, K.; TÍLIO, R.; BORGES, V.; DALLAGNELO, A.; RAMOS FILHOS, E. (org.) <i>Transitando n(a) linguística aplicada</i>. Campinas: Pontes Editores, 2019. • CORREIA, Ana Paula. As múltiplas facetas de curadoria de conteúdos digitais. Revista Docência e Cibercultura, 2019, v. 2, n. 3, p. 14-32. • LOPES, Daniel de Queiroz; SOMMER, Luis Henrique; SCHMIDT, Saraí. Professor-propositor: a curadoria como estratégia para a docência on-line. Revista Educação & Linguagem, 2014, v. 17, n. 2, p. 54-72.
<p>Interação por e-mail: Curadoria</p>	<ul style="list-style-type: none"> • DESCHAINED, Mark E., & SHARMA, Sue Ann. The Five Cs of Digital Curation: Supporting TwentyFirst-Century Teaching and Learning. In <i>Sight: A Journal of Scholarly Teaching</i>, Parkville, Missouri, USA, v. 10, p. 19-24, 2015. • BASSANI, Patrícia B. Scherer; WILBERT, Berta Taciana B.; MAGNUS, Emanuele Biolo. A curadoria on-line digital e o processo de formação do professor-autor. Revista Interfaces Científicas Educação, 2017, v. 6, n. 1, p. 93-106.

Fonte: O autor (2020)

O quinto instrumento de geração de dados da pesquisa foi a proposta de interação no Moodle, por meio de um **fórum de discussão**. A pergunta-provocativa foi postada no dia 22 de outubro de 2019, após as discussões em sala e das aulas posteriores sobre EaD, ministradas pelo Prof. Dr. Evandro. Foi perguntado aos participantes: *Você considera o professor contemporâneo como um curador da/nas esferas educacionais? Por quê?*. O fórum ficou disponível até o dia 09 de dezembro de 2019, data de encerramento da disciplina.

Infelizmente, a adesão à discussão no fórum não foi relevante. Apenas dois licenciandos responderam à questão e, dentre eles, um respondeu a minha réplica, fechando, portanto, as possibilidades de ampliar o diálogo/discussão. Ainda que o Prof. Dr. Evandro tenha mencionado sobre a proposta em sala de aula, os licenciandos não participaram. Aventamos alguns motivos dessa não adesão por parte dos licenciandos, tais como: 1) A falta de interesse por não ser uma atividade avaliativa, mas sim voluntária; 2) O *layout* do Moodle não é de fácil navegação, isto é, sem botões específicos para cada função, como o fórum, por exemplo, o que pode ter dificultado aos licenciandos encontrar o espaço específico do fórum, desmotivando-os a saber onde poderiam interagir; 3) A disciplina é descrita como semi-presencial, mas todas as práticas e encontros teóricos foram realizados de modo presencial, logo, a proposta de interação no fórum não é uma prática interlocutiva comum para a modalidade adotada em detrimento daquela proposta no documento; 4) Se a disciplina é semi-

presencial, os alunos não deveriam ter interagido, uma vez que esse gênero discursivo é habitual nessa modalidade de ensino?

O último instrumento mobilizado na pesquisa foi o **trabalho final da disciplina** (a saber: proposição de uma unidade didática/projeto integrador), definido pelo professor da disciplina, no plano de ensino, como avaliação final. As atividades desenvolvidas na elaboração do projeto foram: elaboração de uma proposta de atividade interdisciplinar, mobilizada na plataforma *Google Classroom*; texto teórico englobando conceitos abordados durante o semestre, bem como a descrição da proposta pedagógica, elaborada por eles, a ser desenvolvida no *Google Classroom*.

O nosso intuito com a análise desses trabalhos foi investigar como os licenciandos, atuando numa prática docente de Língua Portuguesa, se eles ressignificam o conceito de curadoria ao mobilizar objetos virtuais de aprendizagem.

É importante destacar que os trabalhos puderam ser elaborados em duplas, trios ou quartetos, isso ficou a critério dos licenciandos. Logo, foi considerado esse quesito na análise como concepções de um grupo social e não como enunciados individualizados. Sendo assim, o número de trabalhos analisados não foi o mesmo número dos sujeitos participantes (19), como previmos inicialmente; ao todo, foram analisados 11 trabalhos.

A tabela a seguir apresenta a adesão dos sujeitos a cada instrumento de geração de dados.

Tabela 5 - Participação dos sujeitos em cada etapa/instrumento da pesquisa²⁴

INSTRUMENTOS	SUJEITOS PARTICIPANTES
Documentos do curso	Não se aplica
Questionário sociocultural	14
Aula 1: <i>Educação a Distância</i>	13
Aula 2: <i>Curadoria</i>	16
Interação de Fórum, por meio do moodle	2
Projeto Final da Disciplina	18

²⁴ O número informado para identificar os participantes no instrumento “projeto final da disciplina” é referente aos sujeitos participantes como um todo, isto é, 18 sujeitos fizeram os projetos. No entanto, pelo fato de os trabalhos não terem sido realizados individualmente, alguns alunos optaram por elaborá-los em grupos, totalizando 12 projetos de pesquisa. Desse modo, para a análise, adotamos os discursos presentes nos 12 projetos como de “grupos sociais” específicos.

Sujeitos desistentes/reprovados, mas que participaram de alguma etapa	1
---	---

Fonte: O autor (2020)

Após os dados gerados na participação do pesquisador com os licenciandos, torna-se importante destacar, nesta seção, o percurso da análise dos dados. Na tabela a seguir, descrevemos como organizamos os dados gerados na pesquisa a fim de elucidar, sucintamente, o procedimento de análise de cada um deles.

Tabela 6 - Percurso e organização para análise dos dados

Instrumento utilizado para gerar os dados	Seção onde está alocada a análise	Proposta/Objetivo da análise
Documentos do curso	3.2	Análise dos documentos do curso e da disciplina onde os dados foram gerados.
Questionário sociocultural	3.4	Apresentação do perfil dos licenciandos-sujeitos participantes da pesquisa.
Dados secundários: documentos oficiais de formação de professores no Brasil	4.	Breve discussão sobre os documentos que incidem na formação do professor de Língua Portuguesa no Brasil
Questionário sociocultural, aula EaD, Aula Curadoria, Interação no Fórum e Projetos	4.1 e 4.2	Análise das concepções dos licenciandos a respeito de curadoria e professor-curador.

Fonte: O autor (2020)

Apresentamos nesta seção os seis instrumentos utilizados para a geração de dados da pesquisa. A seguir, descrevemos os sujeitos participantes da pesquisa.

3.5 OS SUJEITOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Como dito antes, nossa pesquisa está inserida no contexto de uma pesquisa participante e, desse modo, conta com diferentes atores no interior das aulas e da própria pesquisa. Assim, os sujeitos da presente pesquisa constituem-se em: a) professor da disciplina; b) o pesquisador-participante e c) 19 licenciandos do 5º período do Curso de Licenciatura em Letras Português.

O professor da disciplina “Projeto Integrador: multimodalidades e ensino não-presencial”, Evandro de Melo Catelão, é doutor em Estudos Linguísticos e professor

adjunto da UTFPR desde 2013, atuando como docente dos cursos de licenciatura em Letras Português e do PPGEL/UTFPR, na linha de pesquisa *Multiletramentos, discursos e processos de produção de sentido*, tendo como base de pesquisa o campo da Linguística Textual.

O professor ministrou a disciplina pelo segundo semestre consecutivo e, junto ao pesquisador, definiu os tópicos específicos para a aula sobre EaD, analisando e aprovando os *slides* utilizados em sala, bem como disponibilizou no Moodle os textos indicados pelo pesquisador sobre EaD e Curadoria.

Durante a produção dos projetos, o Prof. Dr. Evandro atuou, também, orientando os alunos na escrita. Para isso, estabeleceu um cronograma indicando cada etapa de elaboração e entrega, passando desde o título e a proposta da pesquisa, até chegar à entrega final do projeto de pesquisa.

É importante destacar que a participação do referido professor durante as interações do pesquisador com os licenciandos sempre foi oculta, isto é, sem que estivesse em sala de aula durante a atuação do pesquisador ou interferindo nas interações no fórum, mas sempre ciente do trabalho desenvolvido. Contudo, teve participação relevante em diversos momentos, como, por exemplo: na mediação da relação pesquisador-licenciandos; reforçou a importância das etapas da pesquisa de mestrado para que os licenciandos as cumprissem, como a resposta ao questionário sociocultural; incluiu por opção sua a seção obrigatória sobre curadoria no projeto de pesquisa dos licenciandos, dando importância à temática no contexto da disciplina e expandindo um possível campo específico de/para análise desses textos.

O segundo sujeito da pesquisa foi o **pesquisador-participante e proponente da pesquisa**, posição ocupada por mim, Luis Gabriel Venancio Sousa, graduado em Letras Português-Inglês, especialista em *Cultura e Literatura, Literatura Brasileira e Educação a Distância, com ênfase em formação de tutores*; mestrando do PPGEL/UTFPR, na linha de pesquisa *Multiletramentos, discursos e processos de produção de sentidos*, na qual a presente pesquisa se insere. Atua como Professor e Coordenador de Curso de nível superior há três anos, no segmento privado, numa Faculdade da Cidade de Curitiba, tanto na modalidade presencial quanto a distância. Além de ter experiência de cinco anos especificamente na modalidade a distância, passando por áreas como Designer Instrucional, Professor-tutor e Autor de Material Didático.

A experiência do pesquisador no cenário da Educação a Distância foi crucial

para que a aula sobre o contexto geral e histórico da Educação a Distância, utilizada como um dos instrumentos para gerar os dados da pesquisa, fosse ministrada por ele, a pedido do professor titular da disciplina. Assim, a posição do pesquisador nesse contexto não partiu apenas do aporte teórico, mas da experiência e vivência profissional.

Essa experiência, inclusive, despontou para uma visão de análise dos enunciados dos licenciandos para além das perspectivas teóricas, mas também práticas, uma vez que o pesquisador ocupa uma posição profissional específica como professor em duas modalidades de ensino, o que pode ser considerado como uma reconfiguração de atuação docente, principalmente quando relacionada à esfera da modalidade a distância. Como exemplo dessa influência na interação com os licenciandos, nesta aula, especificamente, surgiram perguntas relacionados à(ao): salário dos atores que compõem a EaD; carga horária; possibilidades de atuação para licenciados em Letras Português; locais de possibilidades de se conseguir emprego, entre outras.

Portanto, vale destacar que a experiência profissional do pesquisador nessa modalidade e o conhecimento desse aspecto por parte dos licenciandos podem ter influenciado algumas de suas concepções, principalmente na resignificação de atuação do professor. Se a aula fosse ministrada pelo professor titular da disciplina, essas curiosidades e percepções de resignificações de atuação do professor seriam as mesmas? Possivelmente não. Assim, essa característica do pesquisador é relevante para que o leitor compreenda alguns questões na análise geral dos dados.

Apresentamos agora os protagonistas da pesquisa, os **Licenciandos** da disciplina “Projeto Integrador: multimodalidades e ensino não-presencial”. Descrevemos, nesta seção, informações mais objetivas a fim de apontar os seus perfis socioculturais, enquanto que os dados gerais serão discutidos na análise geral desta pesquisa. Desse modo, são apresentadas, pois, as respostas às 21 primeiras questões do questionário cujas informações são: idade, gênero, se já atuam como professor, se têm acesso a eventos culturais, qual o contato deles com tecnologias digitais, entre outros aspectos relevantes para traçar quem são esses sujeitos.

É importante ressaltar que, devido a 5 licenciandos não responderem ao questionário sociocultural, o perfil traçado aqui não corresponde a 100% desses sujeitos. Assim, nos gráficos e dados apresentados, optamos por inserir um campo específico para representar a “ausência” desses sujeitos, identificando-os como “não

responderam”.

O grupo participante da pesquisa foi composto por todos os 19 licenciandos da disciplina. Todos eles aceitaram participar da pesquisa e assinaram o TCLE. Dentre eles, 11 fazem parte do curso Letras Português; 1 cursa Letras Português-ínglês²⁵ e 2 fazem parte do curso Letras Inglês.

Isto posto, dos 14 licenciandos que responderam ao questionário, principal instrumento para traçar o perfil desses sujeitos, a predominância na turma foi feminina: 12 se identificaram no gênero feminino; 1 no gênero masculino; 1 como outro gênero. Além dos 5 sujeitos que não responderam.

No tocante à idade desse público: 26% deles tinham entre 26 e 35 anos; 47% entre 18 e 24 anos; 26% não responderam. Outros dados relevantes para identificar o perfil desse público está atrelado à escolaridade: 37% deles iniciaram ou concluíram um curso de nível superior numa outra oportunidade, o que infere, portanto, certa familiaridade de discussões corriqueiras da/na esfera acadêmica.

Já com relação à formação na educação básica, buscamos identificar quando eles concluíram esta etapa da educação, em qual modalidade de ensino e se foi em ensino público ou particular. Esses dados ajudam a apontar a vivência/experiência desses sujeitos durante a sua formação básica, uma das etapas de construção de identidade, principalmente nas concepções de esferas educacional, como, por exemplo, a práxis docente.

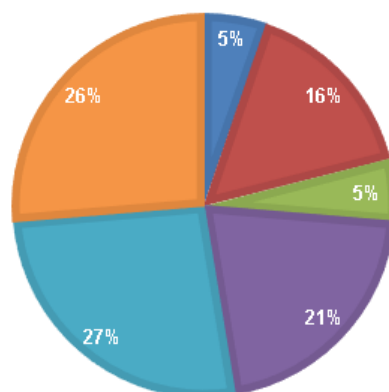
A maioria dos licenciandos (12 deles) concluiu o ensino médio em escolas públicas, enquanto 2 estudaram em escolas particulares e 5 não responderam. Outra questão relacionada à escolaridade desse público foi feita a fim de identificar o tempo que esses estudantes concluíram o ensino médio. Para isso, apresentamos esses dados na figura a seguir.

²⁵ O curso Letras Português-Inglês não é mais ofertado na instituição. No entanto, adotamos esta grafia para os que desejam estender o tempo de estudo para cinco anos, a fim de conseguir habilitações nas duas línguas: Português e Inglês. Uma vez que esta é uma das possibilidades apresentadas pela UTFPR aos alunos que desejam ter dupla habilitação.

Gráfico 2 - Ano em que os licenciandos concluíram o ensino médio

ANO DE CONCLUSÃO DO ENSINO MÉDIO

■ Antes de 2006 ■ Entre 2006 e 2009 ■ Entre 2010 e 2013
■ Entre 2013 e 2015 ■ Entre 2015 e 2018 ■ Indefinidos

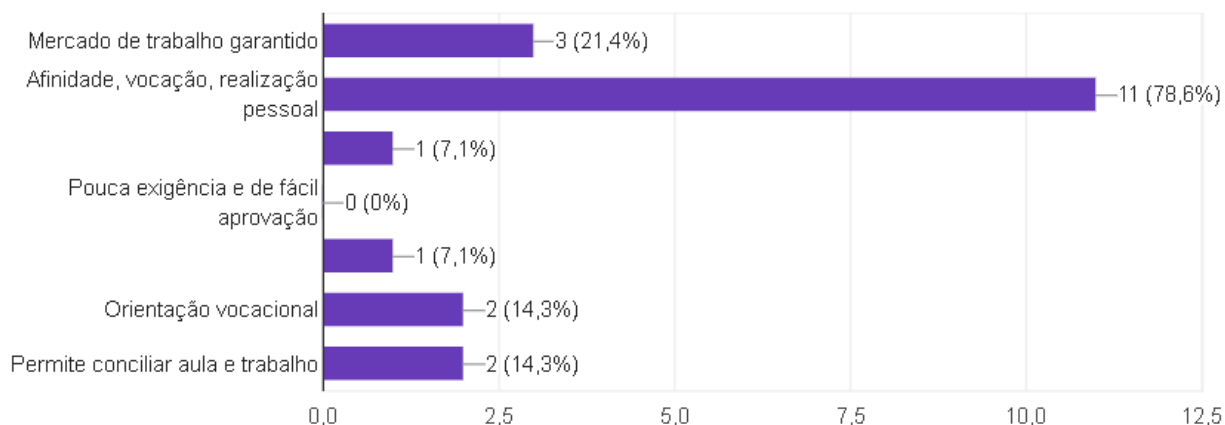


Fonte: O autor (2020)

O questionário também ajudou a identificar se os licenciandos já atuam como professores ou se têm pretensão de atuar depois de formados. Os dados indicam que 53% dos licenciandos já atuam como professores; enquanto que 78,6% desejam cursar mestrado/doutorado depois de formado. Já 7,1% indicaram que não atuam como professor, mas que este é o principal objetivo a ser alcançado depois de concluir a graduação. Outro aspecto interessante a ser ressaltado foi o fato de 7,1% indicarem que pretende atuar em outra área que não seja a docência, apesar de participar de um curso de formação de professores.

Uma das perguntas do questionário tinha como objetivo levantar as hipóteses dos motivos que levaram os estudantes a escolherem o curso de licenciatura. Assim, na figura a seguir, apresentamos esses dados cujo destaque se dá para a predominância por “afinidade, vocação ou realização pessoal”, discursos popularizados e atrelados à identidade do professor em geral. Os 5 licenciandos que não responderam ao questionário não foram contabilizados nesses dados.

Gráfico 3 - Motivos que levaram os licenciandos a escolherem um curso de licenciatura



Fonte: O autor (2020)

No que se refere ao acesso a tecnologias e ao consumo de mídias digitais no cotidiano dos estudantes, foram feitas perguntas que levantassem hipóteses do acesso desse grupo às tecnologias. Assim, conseguimos perceber, por exemplo, se o uso de tecnologias fazem parte do dia a dia deles, fator relevante para pensarmos nas mobilizações dessas tecnologias, no âmbito educacional, em práticas pedagógicas.

Uma pergunta, especificamente, teve o seguinte enunciado: “Quais artefatos tecnológicos você dispõe para estudar?”. Nesta questão, os alunos poderiam marcar mais de uma alternativa, isto é, indicando todas as opções que eles têm acesso para estudar. Os resultados apontaram para grande maioria dos estudantes que dispõem de computador em casa com acesso à internet, 92,9%, sem considerar nesses números os cinco sujeitos que não responderam. Outros 85,7% marcaram que estudam, também, por *smartphone*; enquanto 28,6% utilizam equipamentos de DVD para seus estudos.

No que tange à internet, aos licenciandos foram perguntados em quais locais eles têm acesso. De acordo com as respostas, 100% deles informaram que utilizam a internet para estudar pelo *smartphone*, em casa e na universidade; enquanto 57,1% também acessam à internet na casa de amigos e de parentes.

Por fim, no que se refere ao consumo e acesso a eventos culturais, perguntamos a eles se frequentam shows, teatro ou cinema. A fim de traçar um perfil cultural desses sujeitos, um dos componentes curriculares de sua formação docente. Para tanto, foi identificado que 7,1% não frequenta esse tipo de evento nenhum vez durante o ano; já 50% informou que frequenta pelo menos uma vez ao mês.

É importante salientar que os licenciandos informaram que, além de estudo e trabalho, dentre as atividades que mais consideram como lazer estão: assistir a canais de vídeos ou Netflix (42,9%), prática de esportes (14,3%) e apenas 7,1% consideram a leitura como uma atividade de lazer em seu tempo livre.

Já ao serem perguntados sobre o consumo de livros não teóricos e práticas de leitura, tivemos como resultado uma grande parte que lê em mídias digitais, mas o índice de leitura de livros não didáticos é relativamente baixo, se considerado o público de licenciandos de um curso de Letras. Disponibilizamos os resultados das respostas dos licenciandos na tabela a seguir.

Tabela 7 - Consumo de livros e práticas de leituras dos licenciandos

Livros não teóricos lidos	Sujeitos	Leitura de jornal/revista em mídias digitais	Sujeitos
Mais de dez ao ano	40%	Não lê revista/jornal no formato digital	53%
Menos de 10 ao ano	35%	Lê revista/jornal em formato digital	21%
Não responderam	25%	Não responderam	26%

Fonte: O autor (2020)

Os licenciandos são, portanto, sujeitos que pretendem ser professores depois de graduados, além de a maioria já atuar como docente. Outra característica importante é o fato de a grande maioria utilizar novas tecnologias em seu cotidiano, principalmente nas práticas de leitura. Além disso, traçamos também como perfil a predominação do gênero feminino e a expectativa de grande parte deles terem pretensão de continuar sua formação em cursos de mestrado/doutorado.

Findado este capítulo, adiante, apresentamos a análise dos dados da pesquisa, refletindo sobre os enunciados dos licenciandos acerca da curadoria e do professor-curador.

4 A CURADORIA E O PROFESSOR-CURADOR: O QUE DIZEM OS LICENCIANDOS?

Neste capítulo, analisamos, de modo mais focal, os discursos produzidos pelos licenciandos quanto à curadoria e ao professor-curador. Para isso, é importante salientar que nos propomos a uma análise que considera os aspectos extralinguísticos dos enunciados, em outras palavras, trata-se de uma observação das relações dialógicas, como indica Bakhtin (2018[1963]):

As relações dialógicas são irreduzíveis às relações lógicas ou às concreto-semânticas, que *por si mesmas* carecem de momento dialógico. Devem personificar-se na linguagem, tornar-se enunciados, converter-se em posições de diferentes sujeitos expressas na linguagem para que entre eles possam surgir relações dialógicas. (p. 209 - grifo do autor)

Dessa forma, observamos os discursos dos licenciandos situados e materializados em diferentes instrumentos ²⁶ da pesquisa, identificando os participantes com nomes fictícios, a fim de preservar suas identidades. Portanto, para os enunciados cuja autoria é de apenas um sujeito, trazemos um nome fictício; para os enunciados de grupos construídos no instrumento “projeto de pesquisa”²⁷, trazemos nomes de cores como identificação desses sujeitos.

Organizamos a apresentação da análise da seguinte forma: inicialmente, discutimos a grande temporalidade da formação de professores, com foco nos principais documentos que regem a elaboração de cursos de licenciatura atualmente (a saber: a BNCC e a Resolução CNE/CP nº 2, de 2 de dezembro de 2019); em seguida, a partir de uma observação das regularidades enunciativas dos sujeitos da pesquisa, discorreremos sobre os discursos e sentidos produzidos no tocante ao conceito de curadoria e uma suposta relação dela com a prática docente; depois, refletimos sobre os enunciados dos licenciandos direcionados à identidade do professor, como um possível curador.

²⁶ Na seção 3.4, detalhamos cada instrumento utilizado para gerar os dados da pesquisa.

²⁷ Adotamos esta estratégia, uma vez que os projetos finais da disciplina puderam ser realizados de forma individual ou em grupos de até quatro pessoas. Sendo assim, adotamos os discursos analisados como de grupos sociais, atribuindo a cada um deles uma respectiva cor, enquanto que os projetos elaborados por autores individuais, mantivemos o seu respectivo nome fictício.

Na seção 4.2, a partir de um olhar mais atento para a materialidade dos dados, foi possível observar os sentidos sobre curadoria, onde alguns discursos a consideram como um processo inovador na práxis docente. No entanto, houve contradiscursos que alegam que esta prática não é nada além daquilo do que o professor já realiza no seu cotidiano.

Assim sendo, as principais regularidades percebidas quanto à curadoria foram:

- a) a curadoria como um processo de mediação;
- b) a curadoria como prática na/da educação a distância;
- c) a curadoria ligada ao espaço da cultura digital;
- d) a curadoria como elaboração didática.

Motivados a refletirem sobre o perfil do professor contemporâneo, na seção 4.3, podemos aventar uma conformidade entre os enunciados produzidos pelos licenciandos ao conceituarem esse profissional como professor-curador, atribuindo às seguintes regularidades a ele:

- a) profissional que organiza informações, principalmente as dispostas em ambientes digitais;
- b) profissional que amplia os saberes, mas o seu perfil e a sua atuação vão ser moldados de acordo com a modalidade de ensino em que atua;
- c) profissional que trabalha ancorado em materiais didáticos;
- c) profissional cuja atuação é marcada/condicionada pelas condições concretas de trabalho.

Aprofundamos a análise dessas concepções nas próximas subseções, iniciando com uma breve discussão sobre a formação do professor, como uma grande temporalidade; depois, apresentamos o conceito de curadoria construído nos/pelos enunciados dos licenciandos; para concluir com a discussão sobre a ideia do professor-curador.

4.1 FORMAÇÃO DO PROFESSOR: A GRANDE TEMPORALIDADE

Em uma perspectiva bakhtiniana, os enunciados são analisados do ponto de vista de sua historicidade e sempre sob o mirante da relação de um determinado enunciado com outros já-ditos numa grande temporalidade.

Nessa perspectiva, os enunciados não são produzidos num vácuo social,

antes, são gerados no interior de relações sociais que engendram séries de tempo e espaço, nomeado por Bakhtin (2018[1975]) como *cronotopo*. Ainda que no texto *As formas do tempo e do cronotopo* o autor acione esse conceito na descrição e compreensão do discurso romanesco, há cronotopo em outros campos da cultura: numa palestra assistida por ele, por exemplo, o termo estava inserido nos estudos da biologia e, conseqüentemente, foi expandida a sua abordagem para outros campos, como o antropológico, o filosófico etc. (BAKHTIN, 2018[1975]). Também para Acosta Pereira (2020, p. 90), o fato de o material de análise do Círculo ser o texto literário “não invalida sua possibilidade de ampliação para outros gêneros discursivos e outras esferas além da literária, graças à universalidade e atualidade do pensamento do Círculo”.

Cronotopo é, então, um termo usado por Bakhtin para se referir à relação espaço-tempo, isso se dá pelo fato de o homem estar ligado à sua historicidade/tempo, assim, “a cada nova temporalidade, corresponde um novo homem [...]. O tempo é a dimensão do movimento, da transformação” (AMORIM, 2006, p. 103).

A partir desse contexto, é importante salientar que Bakhtin mobilizou o termo dos campos da matemática e da teoria da relatividade de Einstein a fim de discutir a inseparabilidade da relação entre o espaço e o tempo (BAKHTIN, 2018[1975]), conceituando cronotopo da seguinte forma:

Chamaremos de *cronotopo* (que significa “tempo-espaço”) a interligação essencial das relações de espaço e tempo como foram artisticamente assimiladas na literatura. [...] Importa-nos nesse termo a expressão de inseparabilidade do espaço e do tempo. Entendemos o cronotopo como uma categoria de conteúdo-forma da literatura. (p. 11 - grifo do autor)

Bakhtin, a partir da noção de cronotopo, observa a transformação dos sujeitos (do herói) na narrativa e tece uma bela descrição dos motivos próprios do discurso romanesco, como o cronotopo da estrada, do encontro, da soleira. De modo aproximado, podemos pensar a formação docente visto que os discursos produzidos ao longo do espaço-tempo vão transformando os professores em sua alteridade/identidade, bem como na sua atuação em sala de aula. Essa *grande temporalidade*, por assim dizer, segundo Amorim (2006, p. 104), “projeta a humanidade e o mundo para um além do contexto conhecido e representado.”

Vale destacar, então, que qualquer sentido produzido extrapola a esfera semântica, porque leva-se em consideração, principalmente, as questões existenciais espaço-temporais (BEZERRIL; ACOSTA PEREIRA, 2011).

Desse modo, os discursos produzidos atualmente no espaço da formação e atuação docente estabelecem relação de outros espaços-tempo, de outros discursos e campos oficiais e cotidianos, ainda que de modo ressignificados em outros gêneros discursivos. Logo, os enunciados produzidos pelos sujeitos participantes desta pesquisa não estão ligados a um cronotopo especificamente, mas a outros discursos e cronotopos que contribuem para a sua formação acadêmica, tais como: a universidade tecnológica onde estão situados, os documentos oficiais de educação e formação de professores, o curso propriamente dito onde estão se formando, os processos de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa tematizados no curso etc.

Nosso intuito, nesta pesquisa, não é o de historicizar a formação de professores no Brasil e descrever tais relações imbricadas na formação dos licenciandos, mas refletir a respeito de como a formação dos futuros professores está enredada a outros cronotopos e discursos que incidem nas valorações de alguns enunciados produzidos sobre curadoria e professor-curador, pois “seria uma tarefa infrutífera tentar compreender a construção dos enunciados que compõem a comunicação discursiva sem traçar uma relação com as condições sociais reais (a situação) produtoras desses enunciados” (VOLÓCHINOV, 2019[1930], p. 268).

Nesse sentido, embora a curadoria e sua relação à educação seja um tema relativamente novo, ela não se dá num vácuo social. Mesmo que este não seja conteúdo curricular contemplado nas ementas do curso de Letras, é válido salientar que os licenciandos estão inseridos numa universidade tecnológica e num curso em que a matriz é pensada para fortalecer a identidade tecnológica da instituição (C.f. seções 3.2, 3.3 e 3.4), logo, discussões sobre linguagem e tecnologia é um tema relevante e que pauta uma das características de perfil do egresso do curso.

Ao descrever as habilidades dos egressos do curso, por exemplo, o PPC (UTFPR, 2019) aponta que um desses atributos é o de o licenciando saber/aprender a “desenvolver novas tecnologias para a produção do conhecimento, de acordo com as necessidades pedagógicas e sociais nos contextos de formação em que atuarem profissionalmente (p. 31)”; e acrescenta que eles saibam, ao final do curso, “aperfeiçoar currículos escolares de acordo com as necessidades do espaço e do tempo de inserção profissional (p. 31)”.

Portanto, a curadoria pode emergir como um tema balizado pelas novas tecnologias que interferem nas formas de o professor atuar, e conseqüentemente, por ser uma prática docente já contemplada nos documentos oficiais²⁸ mais recentes, possivelmente deve ter um espaço de mais discussões sobre ela ao longo dos próximos anos.

Outrossim, por haver diferentes grupos de pesquisas coordenados pelos próprios docentes do curso, como, por exemplo, o Grupo de Pesquisa em Linguística Aplicada (GRUPLA) (UTFPR, 2019), presumimos que os docentes que atuam na perspectiva dos Multiletramentos estão inteirados a respeito de discussões que envolvem tecnologia e linguagem, como aquelas acerca dos documentos oficiais que prescrevem a formação de professores e a educação básica brasileira e incluem a curadoria como uma das pautas desse campo epistemológico.

Dentre esses documentos²⁹ recentes, podemos ressaltar–a BNCC – que regulamenta as aprendizagens na educação básica –, e a Resolução³⁰ CNE/CP n° 2, de 2 de dezembro de 2019, – que normatiza os cursos de licenciatura no Brasil, dentre eles, o de Letras –, dois dos principais documentos que incidem na formação de professores de Língua Portuguesa, pois eles contemplam a curadoria em seus textos como atribuição à práxis docente.

Esses documentos integram a grande temporalidade dos discursos sobre a formação de professores no Brasil, por serem os principais referenciais para a

²⁸ Pietri (2007) explica que desde a década de 1980 instituições governamentais têm fomentado a produção e publicado documentos com o intuito de modificar o ensino no Brasil, nomeados pelo autor como documentos oficiais. Desse modo, esses documentos se apresentam como “*propostas curriculares, parâmetros curriculares, ou diretrizes curriculares*, e possuem, em geral, um caráter duplo: de documentos de normatização, uma vez que, elaborados por órgãos de governo, têm como objetivo regular as ações no âmbito do ensino; e de documentos de formação, pois se fundamentam em conhecimentos produzidos na academia (PIETRI, 2007, p. 264).

²⁹ Sabemos que a formação de professores e os documentos que regem à educação brasileira são diversos. No entanto, mencionamos apenas os dois últimos documentos de maior destaque para esta pesquisa (a saber: BNCC e Resolução CNE/CP 2/2019) a fim de contextualizar a curadoria e o cenário onde os licenciandos estão situados. Ademais, discutir os documentos oficiais de formação de professores e a formação docente em si fogem ao objetivo desta pesquisa. Assim, sugerimos os trabalhos de Saviani (2009a; 2009b); Gatti (2010; 2014; 2016); e Gonçalves, Mota e Anadon (2020) sobre esse tema, bem como a pesquisa de Siqueira (2020) sobre a BNCC.

³⁰ Esta Resolução foi promulgada em 2 de dezembro de 2019, em substituição à anterior, a Resolução CNE/CP n° 2, de 15 de julho de 2015, e define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada de professores. Optamos por mencionar no texto apenas a resolução mais recente, pois, desde a sua publicação, em dez./2019, as instituições têm até o final de 2022 para readequarem suas propostas curriculares a fim de atender às normas da nova resolução. Assim, nosso intuito aqui não é delinear sobre uma ou outra, mas exemplificar os trechos que sugerem a curadoria como atribuição à práxis docente.

(re)estruturação de cursos de licenciatura nos próximos anos, como o de Letras da UTFPR. Desse modo, delineamos a seguir uma breve contextualização de como a curadoria é mencionada na BNCC e na Resolução 2/2019.

Publicada na sua primeira versão em 2017, a BNCC tem o intuito de orientar a elaboração dos currículos da educação básica no Brasil. Siqueira (2020) explica que o componente de Língua Portuguesa da BNCC assume a perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem, a fim de dialogar com o documento anterior, a saber, os PCN (1998), mas vai além desse diálogo com o seu antecessor, porque considera que foram realizadas atualizações em relação às pesquisas recentes da área no tocante à inclusão do trabalho com as tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC).

Nesse sentido, as tecnologias digitais ganham relevância e despontam como desafios para a atuação do professor, sugerindo uma nova postura desse profissional diante das TIDICs. Dentre o campo de linguagem, onde está contemplado o ensino de Língua Portuguesa, o documento sugere a cultura digital e como o professor deve lidar com as informações dispostas na cibercultura, ele é enfático, por exemplo, em dizer que “Passamos a depender de curadores ou de uma curadoria própria, que supõe o desenvolvimento de diferentes habilidades” (p. 68). Desse modo, o documento sugere, no espaço do trabalho docente, a função de curador educacional.

A BNCC descreve o que considera como curadoria da seguinte forma:

Curadoria é um conceito oriundo do mundo das artes, que vem sendo cada vez mais utilizado para **designar ações e processos próprios do universo das redes**: conteúdos e informações abundantes, dispersos, difusos, complementares e/ou contraditórios e passíveis de múltiplas seleções e interpretações que precisam de reordenamentos que os tornem confiáveis, inteligíveis e/ou que os revistam de (novos) sentidos. **Implica sempre escolhas, seleção de conteúdos/informação, validação, forma de organizá-los, hierarquizá-los, apresentá-los**. Nessa perspectiva, curadoria pode dizer respeito ao processo envolvido na construção de produções feitas a partir de outras previamente existentes, que possibilitam a criação de (outros) efeitos estéticos e políticos e de novos e particulares sentidos. O termo também vem sendo bastante utilizado em relação ao tratamento da informação (curadoria da informação), envolvendo processos mais apurados de seleção e filtragem de informações, que podem requerer procedimentos de checagem e validação, comparações, análises, (re)organização, categorização e reedição de informações, entre outras possibilidades (BRASIL, 2018, p. 500 – grifos nossos).

Logo, ao aferir que a curadoria vem sendo utilizada para *designar ações e processos próprios do universo das redes*, observamos, então, que ela é um processo atrelado à esfera digital, então o professor-curador “ganha” esse perfil se aderindo recursos digitais em sua práxis. Nesse sentido, o professor que dispõe apenas de recursos analógicos, como, por exemplo, o livro didático da escola, não entraria nesse novo perfil? Seria esse professor classificado como um docente “tradicional”?

Ademais, um dos trechos do conceito trazido pelo documento para a curadoria se aproxima aos 5Cs propostos por Deschaine e Sharma (2015), ao referenciar que a curadoria *implica sempre escolhas, seleção de conteúdos/informação, validação, forma de organizá-los, hierarquizá-los, apresentá-los*. Desse modo, podemos relacionar a “escolha e seleção de conteúdos/informação” ao primeiro C (*coletar*) indicado pelos autores supracitados, etapa em que o professor-curador seleciona, preserva e revisita os materiais escolhidos.

Num segundo momento, a “validação” estaria próxima às etapas de *categorização* (segundo C) e *crítica* (terceiro C), em que o professor-curador compara os materiais e generaliza o conteúdo de forma ampla, além de fazer uma análise crítica do que reamente é importante para o seu objetivo final, discriminando e avaliando o que será usado em aula.

Por fim, ao propor como etapas da curadoria a forma de *organizar os conhecimentos/informações, hierarquizá-los e apresentá-los*, o conceito da BNCC se assemelha dos últimos dois Cs de Deschaine e Shamra (2015), as etapas de *conceituar* e *circular*, isto é, quando o professor-curador reorganiza e reaproveita o que foi escolhido, ressignificando/mixando/editando as/os informações/saberes para a realização do seu objetivo final (é nesta etapa que o curador dá novo sentido aos conteúdos), bem como socializa o produto curado, mostrando seu valor e tornando o produto acessível.

Além disso, o documento sugere que o professor-curador também vai ser um dos responsáveis por *processos mais apurados de seleção e filtragem de informações, que podem requerer procedimentos de checagem e validação, comparações, análises, (re)organização, categorização e reedição de informações*, o que nos possibilita retomar a responsabilidade atribuída ao professor contemporâneo como um dos atores principais no combate às *fake news*, por exemplo. Quanto a isso, o documento enfatiza o seguinte:

Em que pese o potencial participativo e colaborativo das TDIC, a abundância de informações e produções requer, ainda, **que os estudantes desenvolvam habilidades e critérios de curadoria** e de apreciação ética e estética, considerando, por exemplo, a profusão de notícias falsas (*fake news*), de pós-verdades, do cyberbullying e de discursos de ódio nas mais variadas instâncias da internet e demais mídias (BRASIL, 2018, p. 448 – grifo nosso)

Portanto, é possível perceber que a BNCC preconiza a curadoria como uma habilidade a ser desenvolvida tanto pelo professor quanto pelo estudante, o que podemos compreender como um processo que deve fazer parte da vida escolar, mas, também, da vida cotidiana dos sujeitos, como, por exemplo, em ações de seleção de informações para leitura.

Aliado à BNCC, um dos documentos que regem a estruturação dos cursos de formação de professores no Brasil atualmente é a Resolução CNE/CP n° 2, de 2 de dezembro de 2019.

É importante destacar, que embora as resoluções não sejam um determinante para a sua prática efetiva nas estruturas curriculares dos cursos de licenciatura, elas, como representantes do discurso oficial/autoritário³¹, interferem e impactam diretamente na formação de professores no Brasil, por incidirem na arquitetura dos cursos ofertados no país, bem como no perfil do egresso desses cursos, interferindo na identidade e na práxis docente. Nos restringiremos nesta seção às concepções que podem ser arroladas à formação do professor de Letras, mais precisamente.

Outro fator a ser salientado é o fato de as discussões a respeito desta resolução ainda estarem em seu ponto inicial. Desse modo, não pretendemos fazer uma análise do que contempla ou parametriza o documento, mas contextualizar como a curadoria é mencionada e o que contribui para os discursos produzidos no âmbito da formação de professores na área de letras.

Promulgada em 2 de dezembro de 2019, a Resolução CNE/CP n° 2, de 2 de dezembro de 2019, tem o intuito de redefinir as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica, substituindo a Resolução CNE/CP n° 2, de 15 de julho de 2015.

³¹ Bakhtin (2015[1975]) classifica o discurso autoritário como aqueles oriundos de esferas sociais de prestígio, como o religioso, o político, o moral etc. Nesses discursos, segundo o autor, “é bem mais difícil inserir mudanças semânticas com auxílio do contexto que o moldura, sua estrutura semântica é imóvel e morta, pois está concluída e é unívoca” (p. 137). Portanto, “o discurso de autoridade pode organizar em torno de si massas de outros discursos (que o interpretam, elogiam, aplicam-no de modos vários etc.), mas ele não se funde com estes” (p. 137).

Como principal ancoragem para constituir as normativas da Resolução 2/2019 está a Base Nacional Comum Curricular (BNCC):

O § 8º do art. 62 da LDB estabelece que os currículos dos cursos da formação de docentes terão por referência a Base Nacional Comum Curricular (BNCC-Educação Básica);

A Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, em seu art. 11, estabelece o prazo de 2 (dois) anos, contados da data de homologação da BNCC-Educação Básica, para que seja implementada a referida adequação curricular da formação docente;

O § 1º do art. 5º das Resoluções CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017 e CNE/CP nº 4, de 17 de dezembro de 2018, entre outras disposições, estabelece que a BNCC-Educação Básica deve contribuir para a articulação e a coordenação das políticas e ações educacionais em relação à formação de professores (BRASIL, 2019, p. 1).

Além disso, dentre as especificações que devem ser contempladas nos cursos de formação de professores, no Brasil, está a indicação de que eles devem ter carga horária total de, no mínimo, 3.200 horas (BRASIL, 2019) distribuídas em três grupos temáticos:

I - Grupo I: 800 (oitocentas) horas, para a base comum que compreende os conhecimentos científicos, educacionais e pedagógicos e fundamentam a educação e suas articulações com os sistemas, as escolas e as práticas educacionais.

II - Grupo II: 1.600 (mil e seiscentas) horas, para a aprendizagem dos conteúdos específicos das áreas, componentes, unidades temáticas e objetos de conhecimento da BNCC, e para o domínio pedagógico desses conteúdos.

III - Grupo III: 800 (oitocentas) horas, prática pedagógica, assim distribuídas:

a) 400 (quatrocentas) horas para o estágio supervisionado, em situação real de trabalho em escola, segundo o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) da instituição formadora; e

b) 400 (quatrocentas) horas para a prática dos componentes curriculares dos Grupos I e II, distribuídas ao longo do curso, desde o seu início, segundo o PPC da instituição formadora. (BRASIL, 2019, p. 6)

Assim sendo, dentre os fundamentos pedagógicos indicados que devem fazer parte do perfil dos futuros professores estão aqueles relacionados às tecnologias digitais, em que o futuro professor deve saber empregar pedagogicamente inovações e linguagens digitais como recurso para o desenvolvimento de competências sintonizadas com as previstas na BNCC e com o mundo contemporâneo, além de saber, também, promover o uso ético, seguro e responsável das tecnologias digitais no ambiente escolar (BRASIL, 2019).

Nesse contexto, a Resolução 2/2019 também vai trazer a função de curador ao professor, especificando como uma de suas atribuições: “**Realizar a curadoria educacional**, utilizar as tecnologias digitais, os conteúdos virtuais e outros recursos tecnológicos e incorporá-los à prática pedagógica” (BRASIL, 2019, p. 17 - grifo nosso).

Ainda que a Resolução não defina exatamente como seria o processo de curadoria educacional, é possível relacioná-lo à competência geral estipulada ao docente, quando o documento descreve que o professor deve ser capaz de “pesquisar, investigar, refletir, realizar a análise crítica, usar a criatividade e buscar soluções tecnológicas para **selecionar, organizar e planejar práticas pedagógicas desafiadoras**” (BRASIL, 2019, p. 13 - grifo nosso).

Esse processo de curadoria se aproxima aquele apresentado na BNCC e já analisado brevemente nesta seção. Como a Resolução dialoga diretamente com a Base Comum Curricular, acreditamos que o conceito de curadoria tenha o mesmo viés.

Isto posto, a discussão sobre curadoria, apesar de nova no campo da Linguística Aplicada e na Educação e com poucas publicações científicas, como discutido no capítulo 1 desta pesquisa, possivelmente faça parte do horizonte apreciativo dos docentes de Letras da UTFPR, uma vez que as disciplinas inserem as discussões atuais sobre os documentos oficiais de ensino (tomadas aqui como uma grande temporalidade da formação de professores).

Desse modo, embora ainda não haja uma definição unificada para a curadoria no campo educacional, possivelmente as discussões sobre o professor-curador podem ter sido inseridas ao longo das disciplinas que fazem parte da formação dos sujeitos participantes da pesquisa.

Dito isso, na próxima seção, apresentamos como os licenciandos construíram sentidos a respeito de um possível conceito de curadoria no cenário educacional.

4.2 CURADORIA: O CONCEITO (RE)VELADO

Para compreender o conceito de curadoria construído pelos licenciandos, utilizamos como estratégia identificar, inicialmente, por meio do questionário *on-line*, o que já fazia parte do horizonte apreciativo dos participantes sobre o tema, para, depois que tivessem contato com o discurso teórico, compreendermos qual o sentido atribuído de forma mais aprofundada, traçando, assim, um possível conceito de

curadoria enunciada pelos participantes da pesquisa.

Observar os conhecimentos prévios dos sujeitos também é uma forma de compreender como os seus discursos são constituídos considerando sua vivência, pois os enunciados são carregados de saberes advindos da história dos sujeitos, afinal, eles estão ligados dialogicamente a outros já-ditos. Isso porque ninguém “é o primeiro falante, o primeiro a ter violado o eterno silêncio do universo [...]”. Cada enunciado é um elo na corrente complexamente organizada de outros enunciados” (BAKHTIN, 2016[1979], p. 26). Além disso, os enunciados/discursos não podem deixar de ser vistos/analísados desconsiderando-se “o que já foi dito”, “o conhecido”, “a opinião geral” etc., uma vez que todo discurso é recheado de palavras alheias, como destaca Bakhtin (2016[1979]):

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 valoriativo que assimilamos, reelaboramos e reacentuamos. (p. 54)

Dito isso, observamos diferenças na construção de sentido de curadoria quando analisados os enunciados produzidos antes e depois do contato com o discurso teórico da disciplina, que passa a compor o horizonte apreciativo dos participantes da pesquisa. Para alguns dos sujeitos, por exemplo, o primeiro contato com o termo curadoria foi no dia em que a pesquisa foi apresentada a eles, antes de iniciarmos a geração dos dados. Nesse dia, alguns deles demonstraram curiosidade em saber o que seria, de fato, curadoria e como ela estaria relacionada à educação.

Por meio do questionário *on-line*, provocados a dizer se conheciam ou já tinham ouvido falar de “curadoria”, cinco licenciandos indicaram desconhecer ou nunca terem ouvido falar do tema, como apresentado nos enunciados produzidos em resposta à seguinte pergunta motivadora:

Você já ouviu falar do termo curadoria? De que modo? Como você entende esse conceito no campo educacional?

QO³² - Bernardo: Não, nunca ouvi.

QO - Joana: Nunca ouvi falar.

QO - Graça: Não.

QO - Duda: Não conheço o termo.

QO - Dani: Não.

Uma das possíveis causas desse “desconhecimento” pode estar ligada ao fato de a curadoria ser um termo novo no campo educacional e só agora estar entrando nos debates e pesquisas acadêmicas.

Daqueles que demonstraram certa familiaridade, como exposto a seguir, indicaram tal fato oriundo do campo das artes, o que reforça a concepção de que a identidade mais popular da curadoria está no cenário artístico (OLIVEIRA; JANES, 2017), ainda que a origem do termo pertença à área do direito e hoje tenha se difundido a outros campos do saber, como o marketing, a comunicação, a educação, entre outros. Esses enunciados foram produzidos em resposta à seguinte pergunta motivadora do questionário *on-line*:

Você já ouviu falar do termo curadoria? De que modo? Como você entende esse conceito no campo educacional?

QO - Manu: Sim. Principalmente na área das obras de artes.

QO - Zeca: Ouvi falar na relação com as artes, como por exemplo a curadoria de uma exposição em museu.

QO - Telma: Eu ouvi falar de “curador de museu”, mas não sei ao certo o que isso significa e não sei como entender esse conceito no campo educacional.

Dos lidenciandos que já tinham a curadoria em seu horizonte apreciativo, apenas três relacionaram, inicialmente, o conceito à esfera educacional:

QO - Rafa: Já ouvi falar por meio de aulas apresentadas a respeito da EAD. Não faço a menor ideia e estou maluca pra saber do que se trata.

QO - Luiz: Bem superficialmente por meio dos próprios professores e da mídia.

QO - Carla: Já ouvi nas últimas aulas.

³² Para deixar o texto mais dinâmico para o leitor, devido ao grande número de instrumentos utilizados para gerar os dados da pesquisa, adotamos os seguintes códigos, nas seções 5.1 e 5.2, como estratégia para identificar em qual instrumento os enunciados foram produzidos: AC – aula sobre curadoria; AED – aula sobre educação a distância; FO – fórum; PJ – projeto escrito da disciplina; QO – questionário *on-line*.

Esses enunciados nos possibilitam refletir a respeito dos primeiros sentidos de curadoria construídos pelos licenciandos no campo educacional. O primeiro deles, indicado por Rafa, remete a uma eventual ressignificação de ensino contemporâneo, por meio do cenário digital, protagonizado com mais afinco pela Educação a Distância, onde se utiliza na prática pedagógica recursos educacionais, também, digitais. Se inserida nesse cenário, a curadoria assume uma perspectiva de processos de elaboração e atuação docente situados na cultura digital.

Luiz, por sua vez, revozeia o discurso midiático, ressaltando a sua influência discursiva nos contextos sociais, atribuindo, de certa forma, a curadoria à educação, ao passo que também indica ter contato com o termo na própria formação acadêmica, ainda que superficialmente. Assim sendo, a curadoria, para ele, poderia ser um/a tema/prática presente tanto na universidade quanto fora dela.

Quanto ao enunciado de Carla, também há uma relação entre o conceito de curadoria e o campo educacional, trazendo a possibilidade de uma eventual discussão feita sobre a temática durante a sua formação acadêmica.

Apresentada essa contextualização inicial se os licenciandos tinham a curadoria ou não no seu horizonte apreciativo e se relacionariam de imediato o tema ao campo educacional, discutimos adiante os discursos produzidos quanto ao conceito de curadoria elaborado por eles durante e depois de terem contato com o discurso teórico da disciplina.

A primeira recorrência para conceituar curadoria, percebida nos enunciados produzidos em diferentes contextos (antes e depois do discurso teórico ser apresentado a eles), foi o fato de ela estar enredada a uma possível **mediação de conhecimentos/saberes**. Desse modo, a curadoria assume um sentido próximo ao de mediar, como apresentado nos enunciados a seguir.

***QO - Rafa:** pensando pelo que se pode imaginar das discussões em sala, acredito que seja algum tipo de **mediação** a distância por parte do professor para com o aluno.*

***QO - Luiz:** Na educação, acredito que esteja relacionado ao professor pesquisador, que além de **mediar** o conteúdo para o aluno, investiga as demandas na educação e as melhores maneiras de tornar o ensino de qualidade viável e acessível a todos.*

***AC - Dani:** Na arte, o curador é quem está **mediando** a ideia do autor com o espectador.*

Torna-se importante refletir, primeiro, sobre o sentido de mediação discursivizado pelos licenciandos. Rodrigues e Rohling (2014) historicizam esse conceito e indicam que ele emerge no final da década de 1970 e início da década de 1980. Segundo as autoras, o termo ganha destaque como discursos-resposta aos questionamentos às “práticas pedagógicas balizadas pela noção de transmissão de conhecimento, que passam a ser consideradas tradicionais pelos estudos científicos” (p. 418).

O discurso do professor mediador é constituído, então, no contradiscurso ao discurso do professor como transmissor de conhecimento, bem como numa reinterpretação da noção de mediação simbólica de orientação vigotskiana, assimilada pelos documentos oficiais de ensino e popularizada na formação de professores (RODRIGUES; ROHLING, 2014).

Dito isso, percebemos que alguns dos licenciandos reenunciam discursos teóricos, que atuam como discursos de autoridade, sobre a prática docente relacionada à mediação de saberes, talvez por estarem situados num curso de formação de professores e essa discussão já fazer parte do seu horizonte apreciativo, como observado, por exemplo, no enunciado de Rafa “*pensando pelo que se pode imaginar das discussões em sala, acredito que seja algum tipo de mediação*”.

Franco, Rohling e Alves (2020) explicam que o termo “reenunciar” não é propriamente empregado por Bakhtin e o Círculo, ele surge de uma releitura de estudiosos contemporâneos brasileiros que se ancoram nos estudos bakhtinianos. Nesse sentido, os autores definem reenunciar como uma “nova enunciação de um discurso/enunciado de outrem” (p. 151), isto é, “o locutor imprime um acento de valor que fica explícito, saliente no seu discurso/enunciado, tendo em vista o seu projeto discursivo e a nova situação de interação” (p. 151). Desse modo, a reenunciação “estaria ligada à ordem do acontecimento, do novo do enunciado em relação ao discurso já dito, que é enquadrado numa outra situação de interação discursiva, trazido sob novos matizes valorativos” (FRANCO; ROHLING; ALVES, 2020, p. 151).

O enunciado de Dani, por exemplo, materializa essa reenunciação ao tentar conceituar curadoria como o ato de mediar, exemplificando que o curador ocupa uma posição de estar entre o desejo de um artista para transmitir essa vontade ao espectador: *o curador é quem está **mediando** a ideia do autor com o espectador*. Então, a mediação da curadoria estaria caracterizada, para a licencianda, possivelmente como uma transposição de saberes/vontade entre um sujeito a outro.

Luiz, em seu discurso, nos possibilita ampliar nossa reflexão em dois aspectos: o primeiro deles quanto ao reenunciar o professor como pesquisador; depois, quanto ao método de como se faz uma possível curadoria/mediação.

Ao definir o professor como pesquisador, dizendo que “*Na educação, acredito que esteja relacionado ao professor pesquisador*”, o estudante reenuncia um discurso teórico muito presente no ambiente acadêmico. Em “Pedagogia da Autonomia”, Paulo Freire (2013) explica que

Fala-se hoje, com insistência, no professor pesquisador. No meu entender, o que há de pesquisador no professor não é uma qualidade ou uma forma de ser ou de atuar que se acrescenta à de ensinar. Faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa. O de que se precisa é que, em sua formação permanente, o professor se perceba e se assuma [...] como pesquisador. (p. 30)

No entanto, não há como inferir se a definição de professor pesquisador apresentada pelo licenciando se aproxima daquela estabelecida por Freire (2013), em que a pesquisa não é uma condição, mas uma das dimensões do trabalho docente. Além disso, ao dizer que o professor “*investiga as demandas na educação e as melhores maneiras de tornar o ensino de qualidade viável e acessível a todos*”, o licenciando nos permite pensar numa possível ampliação da atuação do professor para além da mediação de saberes atrelados a sua disciplina, possibilitando ao docente ter acesso a conhecimento que compõem outros segmentos educacionais. Porém, vale questionar se essas novas demandas estariam de fato contempladas no seu campo de atuação ou surge como uma absorção de tarefas/saberes de outros atores que integram o contexto escolar. Além disso, indicar o professor pesquisador no sentido de compreender outros contextos escolares para “*tornar o ensino de qualidade e acessível a todos*”, não seria expor e responsabilizar o docente a/por um possível fracasso do aprendizado do estudante?

Além disso, Luiz reflete quanto ao método utilizado pelo professor na sua práxis, trazendo a concepção de que o mediador/curador “*investiga as demandas na educação e as melhores maneiras de tornar o ensino de qualidade viável e acessível a todos*”. Podemos pensar, então, que, para se fazer uma mediação/curadoria, é preciso, então, que o professor esteja atualizado quanto aos saberes dispostos no mundo a fim de reorganizá-los para trazê-los ao contexto da sala de aula. Nessa perspectiva, o mediador se aproximaria da identidade de transmissor de

conhecimento (GERALDI, 2010) e não assume um papel de construção de saberes com os estudantes, como defendido por Geraldi (2010), mas o de buscar saberes dispostos no mundo para torná-los acessíveis ao seu público-alvo. A partir disso, podemos remeter essa percepção ao que Geraldi (2010) critica quanto aos discursos que atrelam o professor a um profissional que deve estar sempre atualizado, uma vez que os saberes já não são construídos nos espaços escolares, mas fora deles, e o docente deve estar atento ao que é produzido. Apontamos então, que a mediação/curadoria indicada por Luiz pode estar relacionada ao ato de atualização e transmissão de saberes.

Outrossim, esses enunciados quanto à mediação/curadoria contemplam algumas das etapas de Deschaine e Sharma (2015), como: o *conceituar*, momento em que o curador vai agir reorganizando e remixando as ideias do autor para o público-alvo; e o *circular*, quando o curador torna um conteúdo acessível e o socializa com esse público.

Em outro enunciado produzido por Manu, também em resposta à pergunta motivadora anteriormente descrita, a licencianda definiu a prática da curadoria como o ato de “selecionar”, o que pode ser considerado aqui como o primeiro processo de curadoria proposto por Deschaine e Sharma (2015), o ato de *coletar*, isto é, quando o curador seleciona os conhecimentos dispostos no mundo, de forma geral, preservando as informações originais encontradas, sem atuar, ainda, no reajuste desses conhecimentos para a elaboração de sua aula, por exemplo.

Vale ressaltar que os enunciados que atribuíram à curadoria a característica de mediação foram produzidos antes das discussões sobre o tema na disciplina, em virtude da pesquisa proposta. Assim sendo, podemos aventar que, apesar da curiosidade pela temática exposta pelos sujeitos durante a apresentação da pesquisa, isto é, antes da geração dos dados, os enunciados quanto aos conceitos de curadoria não trouxeram relação ao discurso teórico sobre a temática, fato este que pode estar relacionado, também, à posição em que os licenciandos ocupam enquanto sujeitos que assimilam discursos autoritários dos docentes como principal fonte de aprendizagem.

A graduação, período de contato inicial com conhecimentos teóricos e de inserção nos letramentos acadêmicos, é uma das principais etapas em que passam a assimilar discursos a fim de construir conhecimento a respeito das temáticas de sua formação teórica e profissional.

Dessa forma, dificilmente a relação da mediação com a curadoria se aproxime, de fato, à teoria de Deschaine e Sharma (2015) apresentada a eles, mas reenuncia a mediação dando um novo sentido a ela no campo educacional. Isso se explica porque, quando o estudante assimila e reacentua esses discursos teóricos, o “discurso do outro [do professor, do autor, do pesquisador etc.] já não atua como informação, instrução, regras, modelos etc., ele procura determinar os próprios fundamentos da nossa relação ideológica com o mundo” Bakhtin (1975[2017], p. 136).

Ademais, o ato de mediar é um discurso muito presente na escola e nas discussões acadêmicas, isto é, presente no cotidiano de formação de professores. Conseqüentemente, os licenciandos estabelecem esta relação por ser uma prática docente muito dita. Contudo, a forma como eles reacentuam esta prática já é uma forma de apresentarem assimilação teórica e afastamento da ideia de transmissão de saberes. Bakhtin (1975[2017]) ressalta que

A narração do texto pelas próprias palavras do aluno é, até certo ponto, uma narração bivocal da palavra do outro [o professor], pois “minhas palavras” não devem dissolver inteiramente a originalidade das palavras do outro, a narração por minhas palavras deve ser de natureza mista. (p. 135)

A partir disso, destacamos, então, como uma segunda recorrência ao conceituarem curadoria o fato de relacionarem esta prática à **educação a distância**. Os enunciados apresentados a seguir materializam a nossa percepção:

PJ - Verde: *se faz necessário refletir sobre o papel do professor na Educação a Distância, tendo em vista a sua curadoria de conteúdos.*

PJ - Vermelho: *EAD E CURADORIA PEAGÓGICA (título da seção).*

PJ - Arthur: *A curadoria no EaD (título da seção).*

PJ - Filipe: *Os sujeitos da EaD e a noção de curadoria (título da seção).*

PJ - Roxo: *Considerando a importância da educação a distância [...] podemos compreender que a curadoria é um aspecto muito importante nesse processo.*

PJ - Manu: *Conceitos de Educação a Distância e Curadoria (título da seção)*

PJ - Carla: *[...] buscaremos trazer um recorte da curadoria com o foco na EaD.*

Vale ressaltar que esses enunciados foram sendo construídos nos projetos finais da disciplina, após os estudantes terem acesso ao discurso teórico, produzidos, pois, a partir dessas teorias já fazerem parte de seus horizontes apreciativos. Logo, antes de aprofundar a análise, é importante situar a condição de interação discursiva em que os discursos dos licenciandos foram produzidos, pois, como aponta Bakhtin

(2015[1975]):

Para decifrar o real sentido das palavras alheias pode ter importância decisiva quem exatamente fala e em que situações concretas o faz. A compreensão do dia a dia e avaliação do dia a dia não separam a palavra da avaliação do falante, [...] e isto em toda a sua concretude. [...] É muito importante toda a situação em que se deu a fala: quem a presenciou, com que expressão, com que mímica foi falado, quais foram os matizes da entonação. (p. 134)

É relevante destacar que os participantes produziram seus enunciados na esfera acadêmica, respondendo a uma pesquisa científica, então, esse dizer é limitado e emoldurado por essa instância mais elaborada do uso da linguagem, conforme explica Volóchinov (2018[1929]):

a situação forma o enunciado, obrigando-o a soar de um modo e não de outro, seja como exigência ou um pedido, seja como a defesa de um direito ou como uma súplica por piedade, seja em estilo pomposo ou simples, seja de modo confiante ou tímido e assim por diante (p. 206).

Desse modo, na situação de produção dos enunciados há uma relação interlocutiva posta entre o pesquisador e os licenciandos. Conseqüentemente, há um afetamento entre os sujeitos que participam da pesquisa, tanto licenciandos quanto pesquisador, pois, nessa relação interlocutiva, incide sobre um a voz do outro, logo, a reação resposta-ativa de um sujeito interfere na forma como o outro vai construir o seu enunciado em dada situação. Nesse caso, o espaço da universidade e da discussão acadêmica, onde se pode dizer certas coisas e outras não, e onde toda a forma de produção de discursos é moldada, foi determinante para a educação a distância surgir como um espaço da prática de curadoria, bem como os espaços onde surgiram esses enunciados, como em títulos de seções dos projetos escritos, por exemplo.

A condição de emolduramento dos enunciados, principalmente dos projetos escritos, organizam e induzem os discursos dos licenciandos em alguns aspectos, afinal, havia critérios específicos a serem contemplados nos textos, como, por exemplo, a discussão sobre EaD e curadoria, percebidos nos enunciados de Vermelho, Arthur, Filipe e Manu. Portanto, esses enunciados respondem à demanda solicitada pelo professor da disciplina, uma vez que faziam parte de um processo de avaliação, como observamos nas palavras de Carla, quando ela explicita o ajuste

discursivo para contemplar tal exigência: “*buscaremos trazer um recorte da curadoria com o foco na EaD*”.

Nesse contexto, percebemos que os sentidos de curadoria construídos pelos licenciandos ficaram limitados às situações em que foram estimulados a discursivizar sobre a temática, isto é, na aula, no questionário, ou na seção de escrita dos projetos. Sendo assim, o tema pode não ter sido considerado essencial ou não ter despertado interesse nos licenciandos para um aprofundamento teórico, mas visto como uma enunciação submetida para um fim específico, além de, possivelmente, condicionar a relação da curadoria ao contexto da EaD.

Ademais, percebemos que, ao tentarem produzir sentidos para o conceito de curadoria, não apenas na relação com a EaD, mas em um contexto geral, os discursos dos licenciandos ora se apresentam como apropriação de discursos autoritários – aqueles que vêm da voz de autoridades e são introduzidos como massa compacta, sem muita contraposição, avaliação etc. – ora como discursos interiormente persuasivos – que surge como algo mais valorado, com um tom específico do sujeito que o produz, tem uma acentuação mais específica e nítida – (BAKHTIN 2017[1975]).

Devido ao fato de os textos acadêmicos, em geral, serem emoldurados em uma estrutura com determinadas características, como, por exemplo, seções específicas de introdução, metodologia, considerações finais e discussão teórica, os discursos autoritários surgem nos textos marcados em forma de citações de outros autores e como recursos de escrita, exemplos, seções específicas, discursos transcritos/parafraseados etc.

Quanto aos enunciados verbais escritos dos projetos, Bakhtin (2016[1979]) explica que é como se adinhássemos e sentíssemos uma alternância de discursos do interlocutor que escreve e da sua base teórica (o discurso do outro), logo, “o discurso do outro tem uma dupla expressão: a sua, isto é, a alheia, e a expressão do enunciado que acolheu esse discurso” (p. 60).

Por isso, é possível verificar onde o discurso do outro é citado textualmente e destacado com clareza, ouvindo-se com facilidade os ecos da alternância dos sujeitos do discurso e das mútuas relações dialógicas (BAKHTIN, 2016[1979]).

À vista disso, Bakhtin (2015[1975]) acrescenta que

Tanto a enformação quanto a moduração do discurso do outro (o contexto pode começar a preparar de muito longe a inserção do discurso do outro) traduzem o ato único de relação dialógica com tal discurso, relação essa que

determina todo o caráter de sua transmissão e todas as mudanças semânticas e acentuais que nele ocorrem durante essa transmissão. (p. 134)

Outro fator que pode justificar a relação curadoria-EaD é a ressonância da disciplina onde foi realizada a pesquisa, uma vez que ela tem como foco discussões sobre a educação a distância.

A terceira recorrência percebida para o conceito de curadoria foi o fato de ela ser caracterizada como uma **prática específica da cultura digital**. Desse modo, como problematizado no capítulo 2 desta pesquisa, se o traço distintivo da curadoria com relação à elaboração didática seria o aspecto digital, na perspectiva de grande parte dos licenciandos, é possível aventar que sim, como apontam os enunciados a seguir, onde os grifos são nossos:

PJ - Amarelo: *Dentro do meio digital, há uma função intitulada de Curadoria Digital.*

PJ - Vermelho: *Há autores que pensam esse profissional [o professor contemporâneo] como quem encontra, agrupa, organiza informações, em outro conceito, **aquele que gerencia algo no meio digital.***

PJ - Verde: *Se faz necessário refletir sobre o papel do professor na Educação a Distância, tendo em vista a sua curadoria de conteúdos. [...] **temos que levar em conta que estamos tratando do meio digital.***

PJ - Sara: *surge a imagem do professor como curador, como **aquele que reinterpreta o uso de artefatos digitais**, explorando e categorizando de forma coerente todos os parâmetros que serão tangenciados.*

PJ - Dani: *no meio de diversas informações, conteúdos e todo tipo de texto, é necessário que haja um responsável - o curador - para pensar em como o aluno receberá todo esse material, **mediando e intervindo nesse espaço digital**, de forma a facilitar o ensino-aprendizagem.*

Ao relacionar a curadoria aos conteúdos digitais, os licenciandos desconsideram uma possível prática de curadoria com tecnologias analógicas - como livros, revistas e jornais impressos, por exemplo - assim, a atuação do professor ao preparar suas aulas sem recursos digitais não estaria contemplada nessa nova arquitetônica da práxis docente?

Vale ressaltar mais uma vez que a disciplina em que a pesquisa foi realizada tem relação direta com a Educação a Distância, modalidade de ensino onde utiliza-se grande aporte de recursos educacionais digitais e, dificilmente, as tecnologias analógicas são contempladas com prioridade para o processo de ensino-aprendizagem. Além disso, o aspecto digital foi uma das características de curadoria apresentada a eles por meio do discurso teórico, como os de Deschaine e Sharma (2015), por exemplo.

A partir disso, percebemos que os enunciados que caracterizam a curadoria como uma prática do ambiente digital foram revozeados a partir do discurso teórico. Isso se explica pela moldura presente nos textos acadêmicos, como já dito. Assim sendo, a característica desses textos, como os projetos elaborados pelos licenciandos, de se ancorarem num referencial teórico, influenciam diretamente nos discursos ecoados. Essa característica não foi percebida, no entanto, na conversa durante a aula sobre curadoria, quando os discursos estavam reacentuados com base em outros aportes teóricos estudados ao longo do curso, como os que discutem a práxis docente como mediação, por exemplo.

Todavia, destacamos uma singularidade, a saber, os enunciados de Duda e Filipe, que trazem um contradiscurso a essa perspectiva de revozeamento teórico e à ideia de que a curadoria se caracteriza por ser uma prática inovadora, trazendo como principal traço sua face digital, ao dizer que esse conceito não apresenta nada de novo daquilo que o professor já realiza na sua práxis.

AC - Duda: *Basicamente a curadoria seria o que a maioria dos professores fazem. É a maioria das coisas que os professores fazem aqui na graduação, pelo menos os nossos professores: eles encontram os textos, agrupam em um drive, organizam esses textos em cada dia no que eles vão fazer, até o capítulo específico. E eles ainda selecionam as coisas que eles gostam, né?! Então... tipo... ah, por que você quer ler.. sei lá... Machado de Assis e não uma outra coisa? Porque eu gosto. Porque eu tenho mais afinidade, então vai ser Machado de Assis. [...] E esses conteúdos têm uma sequência de progressão, tipo... eles seguem uma lógica, uma coisa linear. Então é escolha deles, mas eles conseguem encaixar nessa ordem.*

PJ - Filipe: *A ação do curador [...] parte da noção de que a curadoria consiste na “utilização de diferentes tecnologias para dar e adquirir significado”, o conceito é estabelecido pelos autores dos cinco critérios [...], e acaba esclarecendo a **função já exercida há tanto tempo pelos professores** (grifo nosso).*

Assim, chegamos à quarta recorrência para o conceito de curadoria: a **elaboração didática**. Os enunciados a seguir, de Duda e Filipe, não aproximam a práxis docente para a curadoria, mas para a elaboração didática defendida por Halté (2008). Desse modo, relembremos³³, pois, duas visões distintas quanto à praxis docente, discutidas no escopo teórico desta pesquisa, a saber: a de Deschaine e Sharma (2015), que propõe a prática docente ligada ao papel de curador, indicando para esse fim o processo didático de cinco etapas, classificadas por eles como os

³³ A discussão teórica dessas concepções estão contempladas na seção 2.2.

“5Cs”; e a de Halté (2008), que concebe a prática docente no âmbito da elaboração didática, em que se mobiliza diferentes saberes.

Ambas as concepções indicam a prática de seleção e análise de conteúdos por parte do professor para a elaboração da aula, ainda que cada um adote diferentes perspectivas. Porém, os primeiros trazem como cenário o ambiente digital e traçam etapas específicas para a curadoria de conteúdos educacionais; o segundo, não se refere a esse aspecto digital, ainda que reforce a necessidade de o professor considerar em sua elaboração didática todos os contextos culturais, o que nos possibilita aferir a inclusão dos recursos educacionais digitais dispostos na cultura contemporânea para tal prática.

Portanto, ainda que Duda indique alguns traços digitais para a curadoria, como inserir os arquivos dos textos digitalizados num *drive*, por exemplo, e Filipe não fale diretamente das tecnologias digitais, mas de “diferentes tecnologias”, o que podemos inserir, nesse contexto, as novas tecnologias digitais dispostas na modernidade recente, o aspecto digital não ressignifica, para eles, a práxis docente para o conceito de curadoria. Porém, reforçam a ideia de que as teorias apresentadas não extrapolam muito o que o professor já faz no seu dia a dia profissional, bem como nos possibilita pensar o aspecto digital como uma modernização das formas de viver a vida social (MOITA LOPES, 2013). Isto é, elementos que o professor já contempla em seu fazer profissional ao atualizar os conteúdos a serem abordados nas suas aulas, com base, também, em novas tecnologias.

Ainda que os discursos tenham sido produzidos em situações distintas, o de Duda na aula sobre curadoria e o de Filipe no projeto escrito, ambos valoram suas concepções a partir dos discursos assimilados quanto à atuação docente. Isso é possível perceber na expressão utilizada por Duda “*Ah, tipo...*” quando ela pausa sua fala para pensar, refletir, reacentuar suas percepções. No discurso de Filipe, percebemos essa valoração quando o licenciando contrapõe o discurso teórico utilizado por ele ao dizer que “*esclarecem a função já exercida há tanto tempo pelos professores*”, isto é, segundo ele, os teóricos apenas reforçam algo que já faz parte do seu horizonte apreciativo, ainda que com outra nomenclatura.

Ademais, Duda confere um tom cotidiano em seu discurso para exemplificar possíveis tarefas que o professor já faz antes mesmo da “modernização dessas práticas serem conhecidas como curadoria”, ao mencionar que disponibilizar um texto digitalizado num *drive* não outorga uma inovação, uma vez que o professor já utilizava

deste hábito, mas disponibilizando livros/textos em lugares que faziam fotocópica/xerox para que os estudantes os retirassem. Consequentemente, essa prática é apenas uma modernização digital para uma tarefa tradicionalmente utilizada em alguns contextos pedagógicos.

Ainda assim, vale ressaltar que não entra no horizonte apreciativo de Duda o fato de a tecnologia poder oferecer também materialidades visuais, sonoras, multissemióticas etc. Sendo assim, cabe questionar que se, para ela, esses recursos digitais não entram em seu horizonte apreciativo, é porque os professores não os utilizam em suas elaborações didáticas?

Nessa perspectiva, os enunciados de Duda e Filipe nos remetem também ao que Halté (2008) explica quanto à consciência e ao papel de cada ator no processo de ensino-aprendizagem, por meio da elaboração didática:

cada ator, individual ou coletivo, consciente ou inconsciente de suas manipulações, representa seu papel, no seu devido “lugar” [...], nós podemos identificar os transpositores, ter consciência de suas ações, analisar suas razões e seus mecanismos. Cada momento do processo deixa traços fortes, produtos resultantes, que permitem identificar as fontes. Ora, a sala de aula é um “happening”, um acontecimento, único e não reproduzível: a cena que acontece ali nunca é idêntica à peça escrita, não somente porque os atores estão em boa forma, mas porque o texto das interações muda necessariamente a cada vez. (p. 134)

Quanto a isso, podemos destacar o enunciado de Duda, quando ela reforça a autoridade do professor na elaboração da aula e na condução dos saberes selecionados para debate com os estudantes, marcando a posição docente de autonomia/autoridade para escolher o que é relevante ou não para a elaboração da sua aula: “*Então é escolha deles[os conteúdos abordados]*”.

Além disso, o enunciado de Azul, transcrito a seguir, amplia esta reflexão de Halté (2008) ao descrever as etapas da curadoria muito próximas ao que é proposto na elaboração didática. Ainda que Azul não indique recursos ou elementos digitais para distinguir e conceituar curadoria, podemos aferir que os dois conceitos, para este interlocutor especificamente, podem ser sinônimos.

PJ - Azul: *o curador é aquele que entra em contato com materiais e, através de um estudo cuidadoso e deliberado, seleciona aqueles retalhos autênticos que representam o conteúdo a ser trabalhado sem perder a noção de que o aluno tem que desenvolver um conceito de contexto e atualidade.*

A partir dessa concepção, Halté (2008), ao refletir sobre a elaboração didática, diz que

Assumir a transposição [elaboração], para o professor, consiste menos na busca de uma ilusória fidelidade aos saberes teóricos, do que na procura do *sentido* (a função, a eficácia, a utilidade, a oportunidade, a necessidade etc.) da transposição no projeto de *recontextualização* dos saberes de maneira eficaz. Essa transposição será sempre, indefinidamente, recomeçada: devido a condições diferentes, como outra turma ou outro programa, o mesmo texto do saber não pode servir duas vezes. Ela será, também, indefinidamente decepcionante e passível de fracasso, pelo menos parcial. O sucesso medido pela aprendizagem efetivada por cada um não pode ser total. Essas são as dificuldades - e a importância - da função do professor. (p. 138-139 - grifos do autor)

Por fim, vale ressaltar que, para aqueles licenciandos que consideram a curadoria como algo novo ao trabalho docente, os processos dos 5Cs definidos por Deschaine e Sharma (2015) foram lembrados, bem como outros autores indicados nos textos complementares enviados a eles também foram citados. Essas características ampliam as concepções iniciais dos licenciandos de que a curadoria era restrita às práticas de seleção ou mediação de conteúdos.

Percebemos, então, que esses discursos não surgem apenas como uma objetificação do discurso teórico, mas reacentuados e reelaborados a fim de dar uma nova roupagem ao conceito elaborado pelos sujeitos participantes da pesquisa. À vista disso, os enunciados a seguir materializam os critérios elencados por eles para uma possível prática de curadoria na educação:

PJ - Dani: *A ideia de curadoria de conteúdos digitais é fundamental para pensar o Ensino a Distância, já que o curador é o que seleciona conteúdos, cuida, preserva e reempacota-os de diversas maneiras. A autora [Correia, 2018] nos apresenta os cinco Cs que corresponderiam ao trabalho do curador: Coletar (preservar e visitar), Categorizar (comparar e generalizar), Criticar (discriminar e avaliar), Conceituar (reorganizar e reaproveitar) e Circular (mostrar valor e tornar acessível).*

PJ - Roxo: *Pensando em curadoria aplicada ao ensino, em nossas discussões durante as aulas, foi unânime o entendimento de que selecionar, organizar e escolher obras e assuntos para a educação pode ser uma importante estratégia para a docência no ensino a distância.*

PJ - Vermelho: *[...] percebem a curadoria a partir do que elas chamam de os Cinco Cs: Coletar, Categorizar, Criticar, Conceituar e Circular.*

PJ - Arthur: *A autora aponta a ideia dos cinco Cs que baseiam a noção de curadoria: Coletar (preservar e visitar), Categorizar (comparar e generalizar), Criticar (discriminar e avaliar), Conceituar (reorganizar e reaproveitar) e Circular (mostrar valor e tornar acessível).*

PJ - Filipe: *Semelhante ao que ocorre na curadoria artística, as escolhas realizadas são confrontadas por cinco critérios estabelecidos por Deschaine e Sharma (2015), são eles: coletar, categorizar, criticar, conceituar e circular.*

PJ - Amarelo: *As funções do professor curador, nesse caso, constituem em coletar dados, preservar informação, visitar o conteúdo, categorizar, comparar, generalizar, criticar, conceituar, mostrar valor e tornar o conteúdo acessível a todos os seus alunos, levando em conta os diferentes conhecimentos de mundo.*

Diante da reflexão proposta nesta seção, o conceito de curadoria não foi algo unânime entre os licenciandos. Enquanto para a maioria o traço digital e a mediação são características inovadoras dessa prática, ancorando-se, principalmente, nos critérios dos 5Cs propostos por Deschaine e Sharma (2015), para outros, ela surge como sinônima ou apenas uma nova nomenclatura para a práxis já realizada pelo professor e defendida por Halté (2008) como elaboração didática.

Na próxima seção, apresentamos a discussão sobre uma possível identidade do professor como curador reenunciada pelos participantes. Refletimos, por exemplo, se há uma contradição nos discursos que atribuem a curadoria à práxis docente com uma possível identidade do professor-curador.

4.3 PROFESSOR-CURADOR: UMA “NOVA ROUPAGEM” DOCENTE?

Na seção anterior, apresentamos os enunciados que apontam para o conceito de curadoria e como ele estaria relacionado à práxis docente. Agora, refletimos se e de que forma os sujeitos relacionam a noção de curador ao professor.

Se a definição de curadoria não teve uma unanimidade entre os licenciandos, surgindo questionamentos se esta prática não seria algo que o professor já realiza no seu cotidiano profissional, a discursividade para compreender o professor contemporâneo como professor-curador foi bastante singular. Apresentamos, a seguir, alguns enunciados que afirmam essa “nova roupagem” à identidade³⁴ docente, em resposta à pergunta se o professor seria, atualmente, um curador:

FO - Dani: *Sim.*

AC - Manu: *Sim. [...] É próprio da profissão ser um curador.*

³⁴ Compreendemos identidade nesta pesquisa como um processo de identificação móvel/instável dos sujeitos, ou, nas palavras de Hall (2019[2014], p. 111-112 – grifo do autor), como um termo utilizado “para significar o ponto de encontro, o ponto de *sutura*, entre, por um lado, os discursos e as práticas que tentam nos ‘interpelar’, nos falar ou nos convocar para que assumamos nossos lugares como sujeitos sociais de discursos particulares e, por outro lado, os processos que produzem subjetividade, que nos constroem como sujeitos aos quais se pode ‘falar’. As identidades são, pois, pontos de apego temporários às posições-de-sujeitos que as práticas discursivas constroem para nós”.

AC - Carla: [...] todo mundo vai ter que ser curador em algum nível.

PJ - Amarelo: [...] podemos olhar a função do professor como curador.

PJ - Roxo: [...] o professor pode ser comparado à função de curador.

PJ - Arthur: [...] o professor pode ser considerado um curador.

PJ - Filipe: [...] vemos surgir a figura do professor como curador.

Isto posto, percebemos que alguns discursos construídos quanto à identidade docente se contradizem daqueles relacionados à práxis, como, por exemplo, o fato de a curadoria ter como principal característica o cenário digital. Para alguns licenciandos, o professor-curador não se restringe apenas a um profissional que atua no cenário digital, como preconizado no conceito de curadoria, mas também trabalha com tecnologias analógicas, principalmente o livro didático (delinearemos a respeito dessas percepções ao longo desta seção).

Nesse sentido, inicialmente, é interessante refletir a respeito da contradição entre os discursos produzidos pelos licenciandos que tendenciam a práxis docente distante da identidade do professor. Kleiman (2006) assevera que a forma como a identidade da profissão do professor é constituída socialmente condiciona os modos como esse profissional agirá em relação a esses elementos da sociedade e consigo mesmo, influenciando diretamente em sua forma de atuar em sala de aula. Portanto, atribuir um caráter de curador ao professor pode incidir diretamente na forma como ele conduz o processo de ensino-aprendizagem ao longo das aulas, não deixando, pois, a práxis e a identidade como conceitos distantes um do outro ou que não se relacionam/aproximam, como percebemos nos discursos produzidos acerca dos dois conceitos.

Dito isso, discorreremos a seguir sobre as regularidades observadas nos discursos dos licenciandos quanto à atuação do professor-curador, a saber: a) profissional que **organiza informações**, principalmente as dispostas em ambientes digitais; b) profissional que **amplia os saberes**, mas o seu perfil e a sua atuação vão ser moldados de acordo com a modalidade de ensino onde ele vai atuar; c) profissional que **trabalha ancorado em materiais didáticos**; d) profissional cuja **atuação depende das condições de trabalho a que lhe são impostas**.

A primeira discursividade que se mostrou mais acentuada quanto às características do professor-curador é a de que ele é responsável por **organizar informações**, principalmente as dispostas em ambientes digitais, para trazê-las ao contexto escolar, mais precisamente à sala de aula. Percebemos, então, que os

enunciados produzidos foram ancorados no discurso teórico apresentado a eles no decorrer da disciplina, mas de forma consciente e assimilada.

Dito isso, os enunciados a seguir materializam a recorrência dos discursos que identificam o professor-curador como alguém que organiza informações.

PJ - Amarelo: *As funções do professor-curador [...] constituem em coletar dados, preservar a informação, visitar o conteúdo, categorizar, comparar, criticar, conceituar, mostrar valor e tornar o conteúdo acessível a todos os seus alunos.*

PJ - Verde: *refere-se ao profissional que irá pré-estabelecer os conteúdos online.*

PJ - Azul: *o curador é aquele que seleciona e separa os materiais, organiza as atividades para um curso e mantém em mente as necessidades dos alunos.*

PJ - Vermelho: *[...] aquele que gerencia algo no meio digital. Ou ainda quem seleciona o conteúdo encontrado.*

PJ - Dani: *[...] o curador é o que seleciona conteúdos, cuida, preserva e recompactua-os de diversas maneiras.*

PJ - Sara: *[...] aquele que reinterpreta o uso de artefatos digitais, explorando e categorizando de forma coerente todos os parâmetros que serão tangenciados.*

PJ - Manu: *o professor[curador] seleciona os materiais que compõem a sua aula.*

É possível perceber nos discursos produzidos por Amarelo, Azul e Dani o revozeamento de uma das teorias apresentadas a eles: os 5 Cs propostos por Deschaine e Sharma (2015). Especificamente nesses enunciados, os licenciandos caracterizam o professor-curador como aquele que contempla todos os processos indicados pelos teóricos. Portanto, ainda que o professor-curador tenha como principal característica organizar informações para elaborar a sua aula, ele realiza uma série de procedimentos na curadoria, como destacado por Amarelo: *“coletar dados, preservar a informação, visitar o conteúdo, categorizar, comparar, criticar, conceituar, mostrar valor e tornar o conteúdo acessível a todos os seus alunos”*.

Essa nova reacentuação dos discursos teóricos nos discursos dos licenciandos é o que Bakhtin (2015[1975]) define como discurso interiormente persuasivo. Segundo o autor, “no uso de minha consciência, o discurso interiormente persuasivo é metade meu e metade do outro” (p. 140), isto é, ainda que os licenciandos se apoiem no discurso teórico, eles trazem novos horizontes a esse discurso, realocam a teoria em um novo contexto e remodelam os sentidos.

Volóchinov (2019[1930]) explica que

Toda avaliação, por mais insignificante que seja, expressa uma situação social: ela está relacionada com o objeto, mas ao mesmo tempo ressoa nela o desafio ao inimigo e o apelo aos amigos. Assim é a entonação mais simples da voz humana. Ela é a expressão mais pura e imediata da avaliação, enquanto que todos os demais elementos da fala articulada possuem novas

funções, embora estejam penetrados pela avaliação (a fala sem avaliação é uma abstração). (p. 2016)

Para Sara, Vermelho e Verde, a organização de informações realizada pelo professor-curador está contextualizada no cenário digital, como é percebido nos enunciados dos projetos escritos: vermelho, por exemplo, ressalta que esse profissional é quem “*gerencia algo no ambiente digital*”; para verde, o professor-curador “*refere-se ao docente que irá pré-estabelecer os conteúdos on-line*”; enquanto Sara explica que o professor-curador é “*aquele que reinterpreta o uso de artefatos digitais*”.

Aparentemente, Sara, Vermelho e Verde não mencionam em seus discursos a possibilidade de o professor-curador trabalhar também com tecnologias analógicas, como os livros impressos, por exemplo. Dessa forma, podemos pensar em alguns motivos para essa relação: 1) o professor considerado tradicional é quem vai atuar com as tecnologias analógicas, logo, aqueles que trabalham com as tecnologias digitais recebem uma nova ressignificação de sua identidade para o curador; 2) os discursos se relacionam ao perfil de estudante proposto pelo curso onde estão inseridos, cuja proposta é, dentre outras, trazer discussões pautadas em novas tecnologias para o contexto escolar, logo, refletir sobre questões relacionadas às novas tecnologias e o trabalho docente é algo que já faz parte do horizonte apreciativo desses licenciandos.

O enunciado de Vermelho traz novamente a concepção do professor-curador como um possível mediador, ainda que o sujeito participante da pesquisa utilize o termo “gerenciar” para representar esse mediar, atuando na cultura digital, organizando os saberes e tornado-os acessíveis aos estudantes. Desse modo, essa afirmação se aproxima de algumas etapas de curadoria dos 5Cs (DESCHAINE; SHARMA, 2015), como *categorizar* e *circular*, o que indica, mais uma vez, um revozeamento teórico no discurso desses licenciandos.

No discurso de Verde, que indica o professor-curador como quem “*pré-organiza conteúdos online*”, remetemos a atuação do curador como um selecionador de conhecimentos/saberes, onde ele escolhe conteúdos em rede para algum fim. Possivelmente, o professor-curador atuaria, então, não apenas como mediador, mas como alguém que dispõe de mais experiência para escolher o que há de mais importante nas redes para trazer à luz do ensino, podendo esse produto curado ser socializado ou não. Nesse contexto, seria o professor-curador uma nova roupagem

para o autor de materiais didáticos e não necessariamente ao professor da sala de aula? Mais adiante respondemos a este questionamento ao delinear sobre o curador como aquele que atua ancorado em materiais didáticos.

Sara considera que o professor-curador é aquele que “*reinterpreta o uso de artefatos digitais*”, conseqüentemente, podemos pensar que ele pode atuar encontrando artefatos digitais, como, por exemplo, aplicativos e possibilitar que seja adaptado para o processo de ensino-aprendizagem. No entanto, o enunciado de Sara não aponta possibilidades de como o professor-curador pode ressignificar esses dispositivos para a construção de conhecimento (GERALDI, 2010). Dessa forma, seria então o curador um profissional que domina técnicas de ferramentas digitais, bem como alguém atualizado com as inovações tecnológicas a fim de possibilitar seus usos no contexto educacional? Se sim, isso nos remete mais uma vez a uma possível ressignificação da atuação de autores de materiais didáticos e não apenas do professor de sala de aula em si, uma vez que o curador não está enredado especificamente ao processo de ensino-aprendizagem, mas empenhado em encontrar mecanismos tecnológicos possíveis para este fim. Manu, por exemplo, durante a aula sobre curadoria, foi enfática ao dizer que “*quem produz material didático deveria ser um curador*”.

Nessa lógica, vale ressaltar que os discursos dos licenciados são recorrentes em atribuir à identidade do professor-curador a característica de um profissional inserido no contexto multissemiótico que busca relacionar o que há nesses cenários digitais ao contexto educacional. De certa forma, essas percepções podem ser ressonância da proposta do curso e da universidade onde estão situados, cujo enfoque nas reflexões de/sobre tecnologias digitais e educação fazem parte formação dos licenciandos.

Ademais, percebemos as indicações de que o professor-curador deve assumir um papel de não apenas ensinar os conteúdos curriculares, mas o de “*mostrar valor*”, como destacado por Amarelo. Desse modo, o professor-curador assumiria, por exemplo, como atribuição auxiliar no combate às *fake news*, filtrando informações dispostas no mundo, de acordo com a veracidade dos fatos, e apresentando-as aos seus estudantes, uma vez que ele é um interlocutor mais experiente para reconhecer os saberes e as informações relevantes/verdadeiras para a formação cidadã dos seus alunos.

Ainda que o professor-curador surja com esse crivo de relevância intelectual, ele vai atuar de forma distinta, dependendo da modalidade de ensino onde ele estiver situado. Nessa perspectiva, apresentamos a segunda regularidade mais sedimentada nos discursos dos licenciandos: **o professor-curador é quem amplia os saberes**, de acordo com o contexto em que estiver inserido.

Nos enunciados analisados nos projetos escritos, os sujeitos participantes situam o professor-curador principalmente como um profissional da EaD; enquanto que, nos enunciados produzidos na aula sobre curadoria, no questionário *on-line* e no fórum, o professor-curador tem mais destaque como alguém que atua na modalidade presencial de ensino.

Quanto a isso, vale frisar, mais uma vez³⁵, que os licenciandos produziram seus enunciados em respostas à uma pesquisa científica, bem como à demanda da disciplina, onde buscaram adequar seu discurso-reposta a gêneros discursivos característicos da esfera acadêmica (como os projetos escritos, por exemplo), além de atender a critérios específicos determinados pelo professor da disciplina (seções nos projetos que contemplassem discursões acerca de curadoria e EaD). Além disso, percebemos outra ressonância da disciplina nos enunciados, uma vez que ela propõe discussões sobre a educação a distância, assim, relacionar o professor-curador a essa modalidade de ensino justifica-se, principalmente, pela condição de produção dos discursos/enunciados.

Também, os enunciados produzidos nos outros instrumentos da pesquisa (aulas, fórum, questionário) foram construídos de modo livre, ainda que situados no contexto acadêmico. Sendo assim, esses enunciados se aproximam mais do horizonte apreciativo dos licenciandos do que aqueles emoldurados na escrita dos projetos, que exigem características e estilo de escrita específicos para tal gênero discursivo.

Volóchinov (2019[1930]) explica que

Cada situação cotidiana recorrente possui uma determinada organização do auditório e portanto um determinado repertório de pequenos gêneros cotidianos. Em todo lugar, o gênero cotidiano se insere em uma determinada via da comunicação social, sendo um reflexo ideológico do seu tipo, estrutura, objetivo e composição social. [...] O gênero cotidiano é uma parte *do ambiente*

³⁵ Na seção 4.2, discutimos com mais detalhamento as condições de produção dos enunciados como enunciados-respostas à pesquisa científica e à disciplina em que os dados foram gerados.

social: da festa, do lazer, da conversa na sala de visitas, na oficina etc. Ele entra em contato com esse ambiente, que o limita e define em todos os seus aspectos interiores. (p. 271 – grifo do autor)

Dito isso, percebemos que os discursos apontam que o professor-curador da educação a distância lida, basicamente, com organização de informações e adaptações de conteúdos, tendo como objetivo principal “facilitar” o aprendizado dos estudantes, enquanto que o professor-curador da modalidade presencial tem como papel fundamental ampliar os saberes dispostos nos livros didáticos utilizados nas aulas, não limitando-se apenas ao que é produzido pelos autores desses materiais. Mais precisamente no que se refere ao professor-curador da EaD, destacamos estes enunciados:

PJ - Verde: *Docente que irá pré-estabelecer os conteúdos online, e também encontrar e fornecer links, por exemplo, hipertextos, além de organizar os conteúdos.*

PJ - Dani: *No meio de diversas informações, conteúdos e todo tipo de texto, é necessário que haja um responsável – o curador – para pensar em como o aluno receberá todo esse material, mediando e intervindo nesse espaço digital, de forma a facilitar o ensino-aprendizagem [...] no ensino on-line.*

PJ - Arthur: *O trabalho curador do professor EaD tende a ser extremamente detalhista, pressupondo a maior quantidade de realidades inimagináveis, para que este material possa ser bem usufruído pela maioria dos estudantes EaDs.*

PJ - Manu: *ele [o professor-curador] precisa selecionar e filtrar as imagens e textos relacionados aquele conteúdo, precisa agenciar como esse conteúdo será disposto para os alunos, e por fim como ele se aplicará dentro da plataforma do curso.*

Ao aferir que o professor-curador, na EaD, “*encontra e fornece links, por exemplo, hipertextos, além de organizar os conteúdos*”, o discurso produzido por Verde atribui ao docente funções exercidas por outros atores³⁶ dessa modalidade de ensino, como professores-tutores³⁷ e designers instrucionais, por exemplo. Já Manu

³⁶ Educação a Distância contemporânea se difere bastante do ensino presencial, sendo integrada por diversos atores que produzem e conduzem o processo de ensino-aprendizagem. Se, no ensino presencial, o professor é o principal personagem na aprendizagem do estudante, atuando diretamente na elaboração, atualização e discussão de conteúdos; na EaD, essas tarefas são diluídas para diversos profissionais. Para compreender melhor o contexto da EaD, indicamos a pesquisa de Aline Cassol Daga (2011) e o livro de VALENTE (2015), cujo título é “Educação a Distância: pontos e contrapontos”, pela editora Summus.

³⁷ Rohling (2012) explica que o professor-tutor ocupa uma posição intermediária (entre o professor da disciplina e o aluno) na estrutura organizacional dos cursos da EaD, mesmo que sejam professores formados, pós-graduados em níveis de mestrado e doutorado e tenham uma certa experiência na docência. Ele não tem autonomia irrestrita no processo de ensino-aprendizagem e, ainda que ele constitua voz de autoridade para os estudantes, está sob a orientação/autoridade do professor da disciplina.

reforça essa concepção ao dizer que o curador deve “*selecionar e filtrar as imagens e textos relacionados aquele conteúdo*”, trabalho realizado, na maioria das vezes, também por professores-tutores e designers instrucionais.

Nesse sentido, “encontrar e fornecer *links*” pode estar relacionado à ampliação de conteúdos além daqueles contemplados nos materiais didáticos produzidos para essa modalidade, quase sempre no formato digital. Desse modo, o curador, para Verde e Manu, é responsável por ampliar as possibilidades de acesso à informação e a conteúdos, a partir de uma base já elaborada e presente nas videoaulas e nos materiais didáticos, utilizando para isso textos característicos do ambiente digital.

Dani, Arthur e Manu destacam que o professor-curador deve conduzir seu trabalho levando em consideração as múltiplas diferenças que constituem os estudantes da EaD a fim de que o aprendizado desse público seja mais bem-sucedido: “*pensar em como o aluno receberá todo esse material*” (Dani); “*pressupondo a maior quantidade de realidades inimagináveis, para que este material possa ser bem usufruído pela maioria dos estudantes EaDs*” (Arthur); “*precisa agenciar como esse conteúdo será disposto para os alunos*” (Manu). Além disso, é possível pensar que os estudantes consideram o professor-curador como alguém apto a compreender os diferentes contextos sociais que interferem diretamente no aprendizado dos sujeitos, assim, esse profissional surge como alguém que consegue estruturar e organizar os conteúdos de modo que os estudantes tenham o mínimo de dificuldades para aprender.

No ensino presencial, esse planejamento é diferente, uma vez que o professor atende a um número menor de alunos por turma, bem como estrutura sua aula para um público conhecido e específico. Como na EaD, dependendo do formato do curso, quem elabora os materiais didáticos e as videoaulas nem sempre interage diretamente com os estudantes, pois são contratados apenas para elaborarem os conteúdos disponibilizados, fica a cargo dos professores-tutores e designers instrucionais pensarem possibilidades de tornar o conteúdo acessível/compreensível aos discentes. Portanto, mais uma vez reforçamos que os discursos produzidos quanto ao professor-curador, na EaD, surgem como uma possível resignificação de profissionais que já atuam nessa modalidade de ensino.

É interessante refletir, pois, que os discursos apresentados pelos licenciandos ainda estão pautados numa visão da EaD como produção e disponibilização de materiais, de modo que ela seria uma modalidade mediada principalmente pela leitura,

onde o estudante age de modo bastante solitário, com as interações entre estudantes e professores-tutores acontecendo de modo síncrono por meio de *chats* e fóruns. Os enunciados de Dani e Manu, por exemplo, materializam essa percepção: *o aluno receberá todo esse material (Dani); como esse conteúdo será disposto para os alunos (Manu)*. Dessa forma, os materiais são postados nos Ambientes Virtuais de Aprendizagem, e o aprendizado se dá muito pela leitura, o que demanda uma grande autonomia nos estudantes para a construção de conhecimento.

Essa percepção da EaD é um modelo próprio dessa modalidade via tecnologias digitais, utilizado em grande parte pelas universidades e instituições. Apesar disso, durante a pandemia por COVID-19, quando as instituições de ensino da modalidade presencial precisaram adotar o ensino remoto/emergencial³⁸, utilizando tecnologias digitais tradicionalmente empregadas na EaD, as formas de interações foram remodeladas para um uso cada vez mais intenso de formas síncronas, por meio de aulas ao vivo, interações por *Google Classroom*, *Teams*, *Zoom*, *Lives* etc.

Nesse sentido, muitos professores da modalidade presencial precisaram ressignificar suas formas de aula já pré-estabelecidas, para adotar práticas de outra modalidade de ensino. Essas mudanças poderão trazer consequências no formato da EaD, como já dito, muito pautado pela leitura e com o estudante em grande parte passivo para receber informações. Assim sendo, o aluno poderá ter uma atuação mais ativa nesse processo, sem apenas receber os conteúdos e materiais elaborados por professores conteudistas, mas atuando ativamente nesse processo de construção de conhecimento.

³⁸ É importante enfatizar que o ensino remoto não é uma modalidade de ensino, mas um recurso/formato educacional utilizado por um certo período de tempo para atender a uma necessidade específica. Na pandemia por COVID-19, devido ao isolamento social, as escolas passaram a adotar essa forma de ensino para que as aulas das escolas da modalidade presencial não parassem por completo. Desse modo, ainda que alguns recursos tradicionalmente utilizados na EaD tenham sido adotados, é importante diferenciá-las. Enquanto na EaD há uma equipe de diferentes atores que pensam e planejam o processo de ensino-aprendizagem dessa modalidade, como professores-tutores, designers instrucionais, professores conteudistas etc., no ensino remoto, o professor é quem, muitas vezes, assume o papel desses atores, gravando e elaborando materiais didáticos, por exemplo. Além disso, enquanto na EaD os conhecimentos são propostos sem espaço-tempo específico, no ensino remoto houve uma transposição do formato da modalidade presencial para o espaço digital, com as aulas acontecendo nos mesmos horários, com formas parecidas de interações e o mesmo tempo de duração do que era realizada até então. Para compreender melhor como se constitui a EaD, sugerimos a tese de Rohling (2012).

Seguindo com a análise, tanto na EaD quanto no Ensino Presencial, houve grande recorrência de enunciados que identificaram o professor-curador como alguém que **trabalha ancorado em materiais didáticos**, adaptando/contextualizando e ampliando os saberes contidos nesses materiais para contribuir com o seu trabalho, logo, o material didático é o ponto de partida para que o professor-curador possa atuar construindo conhecimento.

À vista disso, enquanto os discursos de Manu e Verde ressaltam o curador da EaD ancorado em textos disponíveis de modo digital (*e-book*, videoaulas, *hiperlinks*, etc.); na modalidade presencial, o livro impresso (livro didático) foi o principal suporte para a atuação desse profissional. Vale destacar, no entanto, que o livro, mais precisamente, esteve atribuído ao professor-curador que atua na modalidade de ensino presencial, mais precisamente na educação básica. Além disso, os discursos indicam que esses materiais didáticos devem ser considerados apenas como um ponto de partida para o trabalho do professor-curador, não sendo esse profissional restrito a trabalhar com o que lhe é ofertado. Os enunciados a seguir ilustram essas percepções:

AC - Manu: *Eu acho assim... que é próprio da profissão, ser professor, ser mediador, ser um curador. Se ele não faz isso, se ele simplesmente lá...pega... ah, tá, página tal do livro, nem li, vou... joguei pros meus alunos, façam a tarefa. Tô nem aí, depois eu só leio a resposta. Ele não tá me fazendo nada. Ele tá sendo ali, tipo...a pessoa pra cuidar das crianças. Só! Ele não tá sendo professor!*

AC - Telma: *Talvez o professor...é... dependendo de onde ele dá aula, seja até... preguiçoso ele simplesmente aceitar o material e não ir atrás de algo extra. Então, é até importante ter essa consciência de trazer algo extra, dependendo da situação.*

AC - Rafa: *Acho que o principal fator da curadoria é o "deixar acessível" [...], às vezes na mesma turma, a mesma unidade, o mesmo livro, mas você tem que abordar...você tem que mediar de uma maneira diferente. E isso pra... eu poder tornar acessível, mostrando valor. Então, assim...é...obviamente se você tem um aluno com um background diferente do outro... você tem que dar um suporte diferente pra esse aluno.*

AC - Ana: *Eu acho assim... que o bacana disso [produzir material para as aulas] é a possibilidade que você tem de você atuar ali como um curador e você... acho que isso é o legal da profissão docente, né?! É você poder levar [...] o teu ponto de vista, mas esclarecer, ajudar numa visão mais crítica de mundo e tudo mais, justamente por essa possibilidade, né?!... você reunir materiais, reinterpretar e tudo mais.*

AC - Duda: *[...] tem que contextualizar os exemplos que vem no livro didático, né?! Porque, às vezes, os exemplos que têm é bem diferente do sul pro nordeste. Então, se for contextualizar, é bom pro aluno.*

Os enunciados de Manu e Telma enfatizam a importância de o professor-curador ser um profissional que atue limitado aos saberes dispostos nos livros

didáticos. Manu, por exemplo, enfatiza que se o professor não amplia essas possibilidades “*se ele simplesmente lá...pega... ah, tá, página tal do livro, nem li, vou... joguei pros meus alunos, façam a tarefa*”, o professor não “*está fazendo nada*” e “*está sendo apenas a pessoa para cuidar das crianças*”. Telma acrescenta que “*dependendo de onde ele dá aula, seja até... preguiçoso ele simplesmente aceitar o material e não ir atrás de algo extra*”.

Os enunciados das duas licenciandas se aproximam ao que Geraldi (2010) discute no livro “Aula como acontecimento”, ao traçar as diferentes identidades do professor ao longo da história, mais necessariamente ao período do professor que trabalha limitado ao material didático, nomeado pelo autor como “*identidade do capaz*”. Essa identidade é construída no início do século XX, a partir da segunda revolução industrial, com o desenvolvimento tecnológico. Nessa época, os saberes são organizados didaticamente para serem transmitidos aos estudantes, cabe ao professor aprimorar um conjunto de técnicas e de controle de sala de aula (GERALDI, 2010).

Nesse período, o professor passa a ser conduzido por um roteiro gradativo de atuação, de modo a seguir alguns guias que determinavam o que, como e quando ensinar. Portanto, o saber estava centralizado nos materiais didáticos, e

A relação do aluno com o conhecimento não [era] mais mediada pela transmissão do professor, mas sim pelo material didático posto na mão do aprendiz, cabendo ao professor o controle do tempo, da postura e dos comportamentos dos alunos durante esta relação com o conhecimento através do material didático. (GERALDI, 2010, p. 86-87 – grifos do autor)

Esse controle de tempo, destacado por Geraldi (2010), está diretamente relacionado ao que Manu enfatiza em seu enunciado ao aferir que, atuando assim, “*o professor está sendo apenas a pessoa para cuidar das crianças*” e não alguém que proponha reflexões e construções de conhecimento, para ela, incumbência do professor. No entanto, na identidade do capaz, o conhecimento fica cada vez mais distante do professor, pois ele vai assumindo um papel de cada vez menos produzir conhecimento com seus alunos e se aproximando de um “*profissional do controle*”. Geraldi (2010) explica que

Ao professor compete distribuir o tempo, distribuir as pessoas, e verificar se houve “*fixação*” do conteúdo, comparando respostas dos aprendizes com o “*livro do professor*”, onde exercícios e tarefas estão resolvidos e oferecem a

chave de correção de qualquer desvio. [...] Restam [pois] ao professor controlar os tempos de contato do aluno com o material, conferir as respostas segundo um modelo dado, chamar a atenção dos desvios comportamentais ou acadêmicos. (p. 87)

Já no enunciados de Rafa, Ana e Duda, o professor-curador seria aquele que amplia os saberes dispostos nos materiais/livros didáticos, contextualizando tornando os saberes acessíveis aos estudantes. Podemos pensar que, para eles, o professor-curador analisa as possibilidades de ensino, avaliando o auditório da sua aula para que este tenha acesso ao conhecimento em diferentes possibilidades. Rafa, mais precisamente, ressalta que *“na mesma turma, a mesma unidade, o mesmo livro, [...] você tem que abordar...você tem que mediar de uma maneira diferente. E isso pra... eu poder tornar acessível, mostrando valor”*. Rafa reenuncia, por exemplo, o discurso teórico de Deschaine e Sharma (2015), ao trazer o último processo de curadoria proposto pelos autores quanto ao fato de o professor-curador tornar um saber/conhecimento “acessível” e “mostrando o valor” desse saber/conhecimento no mundo.

Nos enunciados de Ana e Duda, é possível identificar alguns exemplos de como o professor-curador pode atuar nessa amplitude de conhecimentos: *“reuni[ndo] materiais, reinterpreta[ndo] e tudo mais”* (ANA); *“[...] tem que contextualizar os exemplos que vem no livro didático, né?! Porque, às vezes, os exemplos que têm é bem diferente do sul pro nordeste. Então, se for contextualizar, é bom pro aluno* (DUDA).

Com relação a isso, é pertinente trazer o que Tardif (2012[2002]) diz quanto à atuação do professor: o fato de o docente atuar guiado por seus saberes, isto é, a conhecimentos e a um saber-fazer pessoais. O autor explica que o professor não trabalha apenas com um saber específico em sala, o que podemos relacionar a uma atuação restrita ao livro didático, mas lidam com os saberes curriculares, com os programas e os livros didáticos, apoiam-se em conhecimentos disciplinares relativos às matérias ensinadas, compartilham sua própria experiência e apontam certos elementos de sua formação profissional. Além disso, o saber dos professores é plural, compósito, heterogêneo, porque envolve, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e um saber-fazer bastante diversos, provenientes de fontes variadas e, provavelmente, de natureza diferente (TARDIF, 2012[2002]).

Ademais, para ampliar as possibilidades de ensino trazidas nos materiais didáticos, o professor vai estar condicionado às situações e realidades em que ele trabalha, uma vez que, dependendo da instituição de ensino, o professor precisa, necessariamente, contemplar em suas aulas os saberes trazidos tal e qual estão materializados nos livros didáticos. Dani e Zeca, problematizam, então, que o professor-curador **só vai poder existir de acordo com as condições a que está inserido.**

***AC - Dani:** Depende da instituição, eu acho, né?! Por exemplo, dentro da escola pública, eu falo porque sou professora de escola pública, então a gente tem lá a abertura, por exemplo, de material... a gente pode selecionar, inclusive, por exemplo, eu não uso livro didático. Todos os livros que...é...são ruins. Eu não sei quem que escreveu aquilo lá, mas não é gente de Artes, não é...pessoa que tá na escola, então...assim...tenho liberdade. Agora não sei...depende da instituição, que segue, por exemplo, uma vertente religiosa, daí... você tem que seguir...então... varia muito, né?!*

***AC - Zeca:** Eu só acho que existem certos contextos que o professor, mesmo tendo essa...capacidade de ser um curador, ele... fica...acaba ficando limitado, dependendo da instituição que ele tá. Então, assim, é muito triste, às vezes, você saber que você poderia levar algo a mais, você poderia trabalhar com outros textos, outra maneira, outra didática...metodologia, mas... você é limitado pela instituição que você tá. Então, acontece muito, principalmente com escola de idioma, infelizmente, você tá limitado aquele material didático, com aquela metodologia, aquele tempo de aula x, aquelas palavras que você tem que falar, aqueles jogos... você não tem muita liberdade. Você fica bem limitado, assim... você não consegue desenvolver. Até o que você estuda, o que você acredita, porque você precisa ganhar dinheiro pra se manter, aí você acaba se adequando ao ambiente que você tá.*

Dani e Zeca destacam como principal cenário para que o professor possa ser curador a instituição de ensino onde ele atua: “*Depende da instituição*” (Dani); “*dependendo da instituição que ele tá*”(Zeca). Portanto, questionam que ainda que se pense uma nova identidade ao professor, as condições institucionais onde ele está inserido vão limitar a sua forma de lecionar, muitas vezes restringindo a sua aula ao ensino dos saberes presentes no material didático. Se inserido no ensino público, onde o professor tem mais “abertura”, como enfatiza Dani, o ser “professor-curador” vai depender, segundo ela, de uma escolha mais individualizada: “*dentro da escola pública, eu falo porque sou professora de escola pública, então a gente tem lá a abertura, por exemplo, de material... a gente pode selecionar, inclusive, por exemplo, eu não uso livro didático*”.

Esse enunciado da licencianda traz em questão a discussão acerca da autoria do professor no ensino público, o professor concursado de carreira, pois ele pode ter

um espaço maior para autoria, ocupando um lugar destacado na função de curador. Contudo, é importante salientar que ele não está totalmente livre para atuar, porque, ainda que o professor da escola pública tenha mais liberdade para elaborar suas aulas, há um currículo prescrito (SACRISTÁN; GOMEZ, 1998) a ser cumprido. Podemos aventar, então, que a “abertura” e a “liberdade” ao professor da escola pública vão estar atrelada à autoria e não a uma certa independência de conteúdos a ser ensinado por crivo próprio.

No entanto, quando pensado o professor que trabalha em instituições particulares, cujas condições de trabalho estão mais sujeitas às regras das escolas, ser “curador” vai estar além da vontade docente, mas condicionado ao “permitir” da instituição, como afere Zeca: *“acontece muito, principalmente com escola de idioma, infelizmente, você tá limitado aquele material didático, com aquela metodologia, aquele tempo de aula x, aquelas palavras que você tem que falar, aqueles jogos... você não tem muita liberdade. Você fica bem limitado, assim... você não consegue desenvolver.”*

Tardif (2012[2002]) explica que o trabalho do professor está diretamente relacionado/acompanhado de uma relação social, ou seja, os professores estarão condicionados a trabalhar de acordo com as condições a que estão submetidos, de modo a utilizarem de vários saberes produzidos por esse ou por aquele grupo, oriundo dessa ou daquela instituição, incorporados ao trabalho por meio desse ou daquele mecanismo social. Desse modo, para Dani e Zeca, o professor-curador só poderia surgir como identidade docente se permitido ou aliado ao contexto escolar em que está inserido. Em escolas cujo método de ensino está restrito aos saberes presentes no livro didático, o professor, de certa forma, está limitado a proporcionar os saberes constituídos e moldados pelo próprio material de trabalho, logo, atuaria mais próximo à identidade do capaz, atribuída por Geraldi (2010), do que a de curador, discutido ao longo desta seção.

Por fim, os discursos de Dani e Zeca nos proporciona questionar, então, que, ainda que o professor queira e tenha acesso a todo um aporte teórico e tecnológico para se tornar/ser um curador, ele estará tensionado às condições/instituições de trabalho, pois são elas quem vão definir de fato como o docente vai poder atuar. Afinal, como retratado no enunciado de Zeca, *“você precisa ganhar dinheiro pra se manter, aí você acaba se adequando ao ambiente que você tá”*.

Após a análise desta seção, percebemos, então, uma certa unanimidade nos enunciados ao construir uma “nova roupagem” à identidade docente como professor-curador. Para isso, foram recorrentes características essenciais que esse profissional deve contemplar no seu cotidiano: a) deve **organizar informações**, principalmente as dispostas em ambientes digitais; b) é responsável por **ampliar os saberes dos estudantes**, mas o seu perfil e a sua atuação vão ser moldados de acordo com a modalidade de ensino onde ele vai atuar, isto é, presencial ou EaD; c) **trabalha ancorado em materiais didáticos**; d) **profissional cuja atuação é marcada/condicionada pelas condições concretas de trabalho**.

Desse modo, pudemos aventar que, de acordo com os licenciandos, essa “nova roupagem” surge como uma ressignificação de tarefas que o professor muitas vezes realiza em seu trabalho ao elaborar suas aulas, inserindo nesse processo recursos e reflexões sobre tecnologias digitais. Ademais, salientamos que a modalidade de ensino onde ele está situado, se EaD ou presencial, vai diferenciar a práxis do professor-curador. Além disso, ainda que ele queira adotar um perfil de curador, o contexto de trabalho é que vai condicionar ou não essa “nova roupagem”.

Finalizada a nossa análise, na próxima seção, apresentamos algumas (in)conclusões sobre a pesquisa.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nas últimas décadas, fomos tomados pelo imediatismo diante da quantidade de informações disponíveis, modificando a nossa forma de ser e estar no mundo. Quanto a isso, Moita Lopes (2013) diz que estamos cada vez mais imersos numa sociedade hipersemiotizada, nos levando a pensar a linguagem e quem somos no mundo social em outras bases. Por essa lógica, essas mudanças geram crises de identidades e comportamentos sociais, não deixando de fora a escola e o professor, os quais são condicionados, indiretamente, a instruírem uma sociedade que saiba lidar com as informações, novas tecnologias etc. Geraldi (2010).

Nesse contexto, principalmente no que diz respeito ao professor, há discursos recentes (DESCHAINE; SHARMA, 2015; ARAÚJO, 2019; LOPES et al, 2012) que atribuem um perfil a ele como curador, conceito popularmente conhecido no campo das artes. Tomando como base essa perspectiva, esta pesquisa teve como objetivo **analisar como licenciandos(as) de um curso Letras Português, em formação inicial em uma universidade federal tecnológica, produziam sentidos a respeito do professor como curador a partir de objetos virtuais de aprendizagem.**

Na busca por alcançar tal objetivo, a pesquisa se deu ao longo de meses de interações com os licenciandos, em diferentes contextos³⁹. Foi assim que os resultados aqui apresentados foram sendo (re)construídos pelos licenciandos em enunciados-respostas, após serem instigados a relacionarem discursos já-ditos para construírem inteligibilidade a respeito da curadoria e do professor-curador.

Vale ressaltar que esses resultados são análises realizadas a partir de contradiscursos aos enunciados produzidos pelos licenciandos, sem esgotar as possibilidades de relações dialógicas sobre a curadoria e o professor-curador.

Por vezes, o leitor pode ter respondido positiva ou negativamente às percepções apresentadas ao longo do texto, questionando talvez de o porquê

³⁹ Por se tratar de uma pesquisa participante, onde o presente pesquisador atuou diretamente na interação com os licenciandos para gerar os dados, foram utilizados diversos instrumentos para compor os dados da pesquisa. Descrevemos detalhadamente cada um desses instrumentos na seção 3.4.

termos⁴⁰ escolhido e estabelecido uma relação a algum enunciado e não outra, ou, quem sabe, até mesmo sugerir ou apontar a ausência de alguns discursos já-ditos sobre essa temática. Por isso reforçamos que o intuito aqui foi o de possibilitar uma reflexão sobre a curadoria e o professor-curador, sem esgotar as possibilidades de relações dialógicas a partir dessa temática.

Dito isso, os discursos dos licenciandos foram analisados dialogicamente em dois momentos: primeiro, observando as regularidades enunciativas dos sujeitos, identificando os sentidos produzidos acerca do conceito de curadoria e uma possível relação dela com a prática docente; depois, refletimos sobre os enunciados direcionados à identidade do professor como um curador.

Essa organização foi adotada por percebermos que os enunciados não foram singulares em discursivizar a curadoria e o professor-curador. Enquanto para a curadoria observamos contradiscursos que a problematizam se ela é algo novo ao trabalho já realizado pelo professor em sala de aula, os enunciados que discutiram sobre o perfil do professor foram unânimes em caracterizá-lo como curador. Percebemos, então, que a práxis e a identidade docente podem ser vistas por alguns licenciandos de modo dicotômico, sem que um conceito não interfira diretamente no outro, pois, em alguns discursos, o professor pode ser curador sem necessariamente realizar um processo de curadoria.

Nesse contexto, Kleiman (2006), por exemplo, vai salientar que a atribuição de uma identidade ao professor, no caso desta pesquisa o curador, incide diretamente na forma como ele atua em sala de aula, logo, conceber ao docente uma característica de curador, conseqüentemente, altera a sua práxis. Concordamos com a perspectiva de Kleiman e não consideramos, portanto, um possível professor-curador distinto da prática de curadoria de modo que para que ele seja um curador, obrigatoriamente, a curadoria fará parte do seu trabalho.

⁴⁰ Ao longo da pesquisa, fui sendo atravessado por outros discursos que me constituíram como sujeito, professor e pesquisador, a partir dos lugares que fui ocupando ao longo dos meus dias, principalmente nas discussões com a minha orientadora, Nívea Rohling. Desse modo, optei por escrever as considerações finais em primeira pessoa do plural, por acreditar que as concepções aqui delineadas foram construídas, principalmente, ao longo de dois anos de discussões com ela. Portanto, trazer a escrita em primeira pessoa do singular pode aparentar ao leitor a percepção de que os resultados foram alcançados apenas por mim, o que, a meu ver, seria injusto, uma vez que este trabalho foi construído “a quatro mãos”.

Isto posto, os discursos a respeito das características presentes no conceito de curadoria (C.f. seção 4.2), em geral, foram: a) é considerada como um processo de mediação; b) é vista como uma prática na/da educação a distância; c) está diretamente ligada ao universo digital; d) é comparada como uma elaboração didática. Enquanto as características do professor-curador (C.f. seção 4.3) compreendem por: a) é um profissional que organiza informações, principalmente as dispostas em ambientes digitais; b) é aquele que amplia os saberes, mas o seu perfil e a sua atuação vão ser moldados de acordo com a modalidade de ensino onde ele atua; c) é um profissional que trabalha ancorado em materiais didáticos; d) é um profissional cuja atuação depende das condições de trabalho a que lhe são impostas.

Diante da vasta composição dos dados e de tudo que foi dito até aqui, salientamos os principais resultados da pesquisa, como, por exemplo, ao analisar os enunciados sobre o conceito de curadoria (C.f. seção 4.2), percebemos que alguns discursos a concepcionam como um processo inovador na práxis docente; no entanto, houve contradiscursos que alegam que esta prática não seria nada além daquilo do que o professor já realiza no seu cotidiano. Sendo assim, os licenciandos propuseram reflexões para se pensar a curadoria como um processo próximo ao que Halté (2008) denomina como elaboração didática. Contudo, vale ressaltar que, para os estudantes que consideram a curadoria como uma inovação à práxis docente, o aspecto digital surge como a principal distinção para aquilo que o professor já realizava para preparar e ministrar as suas aulas.

Apesar de a curadoria ser vista como algo que o professor já realizava para elaborar a sua aula, tendo o aspecto digital como o principal traço distintivo dessa inovação, ela não surge como um “mais do mesmo”, mas traz um deslocamento para a práxis docente e o move da sua rotina profissional.

É interessante lembrar que os dados desta pesquisa foram gerados antes da pandemia, o que pode representar uma valoração dos enunciados dos licenciandos muito diferente do que se fossem produzidos ao longo ou depois desse período pandêmico, quando essas novas formas de interações foram intensificadas.

Ademais, a pandemia por COVID-19 é um ótimo exemplo para se pensar nessas novas possibilidades e nesses deslocamentos via tecnologias digitais. Para aderir ao ensino remoto/emergencial, os professores precisaram readequar as suas

aulas e repensar⁴¹ as suas formas de atuar, uma vez que as aulas passaram a ser realizadas de modo remoto. Nesse sentido, mesmo os docentes que tinham domínio e utilizavam de tecnologias digitais nas suas aulas e no seu cotidiano foram deslocados de suas rotinas para aprender a usar ferramentas específicas para realizar o seu trabalho. Assim, não pensamos que a curadoria seja, então, apenas uma nova nomenclatura para a práxis docente, pois ela traz deslocamentos e possibilita ao professor repensar as suas formas de trabalho.

Outro resultado de pesquisa a ser destacado é o fato de haver uma certa diferenciação entre o professor-curador da modalidade a distância e o da presencial. Os discursos apontam que, na EaD, o professor é mais curador do que na modalidade presencial, porque ele trabalha mais com materiais didáticos e gestão de informações, enquanto que, no presencial, o docente tem a interação face a face como principal meio de construção de conhecimento.

É interessante pensar que essa visão dos sujeitos participantes da pesquisa está ligada ao formato de EaD como produção de conhecimento de modo assíncrono, onde o saber é mediado principalmente pela leitura do material produzido, de modo bastante solitário por parte do estudante. Nesse caso, é possível dizer que o estudante ocupa uma posição no processo de ensino-aprendizagem mais condicionado a receber informações, por meio desses materiais, sem ter na interação face a face com o professor a oportunidade de construir conhecimento por meio de reflexões, embates e troca de ideias.

Nessa modalidade de ensino (assíncrona), a aprendizagem acontece em grande parte por meio de leitura de materiais disponibilizados nos Ambientes Virtuais de Aprendizagem, o que demanda grande autonomia dos estudantes em “absolver” o que é posto a eles. É possível aventar, então, que a EaD se caracteriza muito como uma modalidade conteudista, com a interação⁴² entre os sujeitos envolvidos acontecendo mediante leituras, *chat* e fóruns; enquanto que, na modalidade

⁴¹ Para compreender algumas das formas de letramento adotadas no ensino remoto, sugerimos o texto de Ribeiro (2020).

⁴² Rohling e Vieira (no prelo) explicam que, em uma perspectiva dialógica, todo enunciado é interativo, pois se realiza no interior de uma interação sócio-discursiva, precede de um enunciado anterior e requer uma resposta ativa. Porém, no âmbito das mídias digitais, o termo “interativo” parece referir-se a uma maior possibilidade de materialização dessa resposta ativa dos interlocutores em uma situação de interação específica.

presencial, o saber é produzido pela interação face a face e as discussões ocorrem de modo direto e simultâneo entre o professor e os estudantes.

No entanto, vale salientar que, na perspectiva bakhtiniana de linguagem, sempre há interação entre dois enunciados, no caso da EaD, ainda que o estudante ocupe mais a posição de estudante-leitor, uma vez que se trata de uma interação não simultânea e mediada principalmente pela leitura, ele responde ativamente aos enunciados das videoaulas, dos livros etc., ele concorda, discorda e constrói sua valoração por meio dessas formas de interações, pois, como propõe Bakhtin (2016[1979], p. 26), “todo falante é respondente em maior ou menor grau”, isto é:

Toda compreensão plena real é ativamente responsiva e não é senão uma fase inicial preparatória da resposta (seja qual for a forma em que ela se dê). O próprio falante está determinado precisamente a essa compreensão ativamente responsiva: ele não espera uma compreensão passiva, por assim dizer, que apenas duble o seu pensamento em voz alheia, mas uma resposta, um concordância, uma participação, uma objeção, uma execução etc. (BAKHTIN, 2016[1979], p. 25-26)

Assim, é possível dizer que o horizonte apreciativo dos sujeitos da pesquisa focaliza o modelo de EaD mais “tradicional”, pautado na disponibilização de materiais em ambientes virtuais de aprendizagem e pouca interação síncrona entre os sujeitos da aprendizagem.

Contudo, não podemos deixar de considerar que o contexto da pandemia, deflagrada pela COVID-19, traz aspectos relevantes para pensar o modelo de EaD tão conhecido.

Nesse sentido, durante a pandemia, instaurou-se o ensino remoto/emergencial, como já dito anteriormente, em que se deu o uso de tecnologias digitais a fim de possibilitar/facilitar a interação face a face entre professores e estudantes para suprir a ausência da aula presencial. Nesse contexto de ensino remoto, os professores precisaram repensar as suas formas de trabalhar e interagir com seus alunos e adotaram o uso de tecnologias digitais que proporcionam interações síncronas, como o *Zoom*, o *Microsoft Teams*, o *Google Classroom*, as *lives* etc., ressignificando as formas de se ensinar e aprender.

A nosso ver, a inserção e uso dessas tecnologias digitais no processo de ensino e aprendizagem, no ensino remoto, possibilitam uma reflexão sobre as formas tradicionais de EaD, sobretudo a terceira fase preconizada por Côrrea (2007), com primazia de interações assíncronas.

Podemos aventar que passa a entrar no horizonte de expectativas uma EaD mais voltada para intenções síncronas. Ademais, a própria atuação docente, na modalidade presencial, pode ser alterada de algum modo⁴³, pois essa situação desvelou que há possibilidades de se expandir as formas de interações no contexto escolar, tanto na modalidade presencial quanto na EaD. Obviamente que essas possíveis mudanças são demarcadas pela multiplicidade de realidades das escolas no Brasil.

Outrossim, como singularidades entre o conceito de curadoria e as características do professor-curador, o trabalho com informações foi a principal recorrência dos discursos. Desse modo, os enunciados apontam o professor contemporâneo como alguém essencial para analisar as informações dispostas no espaço digital e trazer ao contexto da sala de aula a fim de ampliar os saberes produzidos nas escolas.

Nessa conjuntura, em que os debates sobre a pós-verdade⁴⁴ e o combate às *fake news* adentram também o cenário acadêmico e integram documentos oficiais de educação, os licenciandos indicam o professor-curador como um profissional central para contribuir nesse processo. Quanto a isso, a BNCC, por exemplo, sugere que o professor contemple em sua práxis essa temática, ao descrever que:

Em que pese o potencial participativo e colaborativo das TDIC, a abundância de informações e produções requer, ainda, que os estudantes desenvolvam habilidades e critérios de curadoria e de apreciação ética e estética, considerando, por exemplo, a profusão de notícias falsas (*fake news*), de pós-verdades, do cyberbullying e de discursos de ódio nas mais variadas instâncias da internet e demais mídias. (BRASIL, 2018 p. 488)

Observamos, então, que o professor-curador se distancia ainda mais do perfil de transmissor de saberes ou um simples mediador, mas emerge como alguém mais experiente para, como defendem Deschaine e Sharma (2015), em um dos processos de curadoria criado pelos autores, “mostrar valor” ao saber/conhecimento/informação.

⁴³ Até a conclusão desta pesquisa a pandemia ainda não tinha terminado e muitas escolas seguiram com a formato remoto de ensino.

⁴⁴ Segundo o dicionário *on-line* Priberam da Língua Portuguesa, pós-verdade é “um conjunto de circunstâncias ou contexto em que é atribuída grande importância, sobretudo social, política e jornalística, a notícias falsas ou a versões inverossímeis dos factos, com apelo às emoções e às crenças pessoais, em detrimento de fatos apurados ou da verdade objetiva”.

Em outras palavras, apresentar a valoração das informações de acordo com um contexto ético e verossímil.

Outra singularidade que se destacou foi o aspecto digital estar atrelado à curadoria e ao professor-curador. Essa característica aparece como uma possível ressonância do contexto acadêmico onde os licenciandos estão situados, uma vez que a universidade, o curso e a disciplina onde os dados foram gerados enfatizam, na formação dos seus estudantes, discussões acerca de tecnologias.

No entanto, ao atrelar a curadoria aos conteúdos digitais, os licenciandos não mencionam uma possível prática de curadoria com tecnologias analógicas - como livros, revistas e jornais impressos, por exemplo - assim, a atuação do professor ao preparar suas aulas sem recursos digitais não estaria contemplada nessa nova arquitetônica da práxis e do perfil docente?

Por conseguinte, se um dos aspectos da curadoria e do professor-curador, senão o principal deles, segundo os discursos analisados, é o quesito digital, relacionar o professor-curador como um ator que vai surgir/existir de acordo com o contexto onde ele estiver inserido é pertinente para findarmos as considerações deste trabalho.

É importante destacar, pois, que a tecnologia digital é realidade no cotidiano de grande parte dos estudantes e, muitas vezes, os professores são usuários dessas novas tecnologias na sua vida cotidiana, dominam técnicas básicas de uso, mas a cultura escolar parece dificultar a inserção e o uso das recentes tecnologias no contexto educacional. Dessa forma, as tecnologias usadas no cotidiano podem proporcionar a função de interação e aproximação de realidades de alunos e professores, mas frisamos que não são os usos delas que vão melhorar todo o processo educacional, e, sim, o domínio conceitual, teórico e estratégico por parte do professor, bem como as condições de trabalho que possibilitam esse domínio.

Não obstante, ainda que se atribua ao professor o papel de curador ou condicione a educação a uma modernização de seu perfil para aderir a um processo de curadoria, principalmente se pensarmos no uso de recursos digitais, é fundamental analisar onde, como e em que condições o docente atua. Em um país onde, segundo a CETIC (2018), 25% da população não tem acesso à internet em suas residências, coagir o docente a assumir uma prática de ensino digitalizada e uma identidade condicionada à realidade que pode não ser a dele, é no mínimo perigoso, pois há muitas escolas e docentes onde o livro didático ainda é o principal instrumento

tecnológico disponível a eles. Nesse sentido, podem surgir discursos que retomam já-ditos que julgam o professor como desatualizado ou que o culpabiliza pelo fracasso dos índices de qualidade do ensino no país, como dito por Geraldini (2010).

Portanto, é importante salientar que embora a escola e o docente tentem adotar práticas, processos e dinâmicas de curadoria, acreditamos que essa “nova roupagem” vai ser possível dependendo das condições e acesso aos recursos necessários. Logo, mesmo que os docentes sejam cerceados, é preciso que os atores envolvidos na educação pensem o que é possível fazer dentro das condições onde estão situados, uma vez que os discursos oficiais⁴⁵ começam a estabelecer a curadoria como uma demanda do professor contemporâneo.

Por fim, reforçamos que esta pesquisa não teve o intuito de esgotar todas as possibilidades de construção de inteligibilidades acerca da curadoria e do professor-curador. Trata-se, antes, de uma análise possível, empreendida no campo da Linguística Aplicada e ancorada na perspectiva dialógica de linguagem a fim de ampliar as discussões sobre o professor e a práxis docente no que tange à curadoria.

Assim, sendo esta dissertação, uma palavra lançada entre mim e o outro, ou melhor, vários outros (orientadora, membros da banca, possíveis leitores interessados no tema) está aberta a contrapalavras, reenunciações e provocações no cronotopo da pesquisa acadêmica.

⁴⁵ Na seção 4.1, apresentamos uma breve reflexão sobre o que dizem esses discursos oficiais sobre a curadoria e o professor-curador.

REFERÊNCIAS

- ACOSTA PEREIRA, Rodrigo; BRAIT, Beth. **Revisitando o estudo/estatuto dialógico da palavra-enunciado**. Linguagem em (Dis)curso–LemD, Tubarão, SC, v. 20, n. 1, p.125-141, jan./abr. 2020.
- ACOSTA PEREIRA, Rodrigo Acosta; OLIVEIRA, Amanda Maria de Oliveira. O *cronotopo* nos estudos dialógicos da linguagem. *In*: FRANCO, Neil; PEREIRA, Rodrigo Acosta. **Estudos dialógicos da linguagem**: reflexões teórico-metodológicas. Campinas/SP: Pontes Editora, 2020, p. 89-108.
- AMARAL, Adriana. Curadoria de informação e conteúdo na web: uma abordagem cultural. *In*: SAAD, Elizabeth Nicolau. **Curadoria digital e o campo da comunicação**. São Paulo: ECA/USP, 2012. p. 40-50. Disponível em: <http://grupo-ecausp.com/novo-ebook-curadoria-digital-e-o-campo-dacomunicacao/>. Acesso em: 03 maio 2019.
- AMORIM, Marília. Cronotopo e exotopia. *In*: BRAIT, BETH. **Bakhtin**: outros conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2006, p. 95-114.
- AMORIM, Marília. **O pesquisador e seu outro**: Bakhtin nas ciências humanas. São Paulo: Musa Editora, 2004.
- ARAÚJO, NUKÁCIA MEYRE SILVA. Curadoria Digital: o importante papel do professor como curador de recursos educacionais digitais. *In*: FINARDI, K.; TÍLIO, R.; BORGES, V.; DALLAGNELO, A.; RAMOS FILHOS, E. (org.) **Transitando n(a) linguística aplicada**. Campinas: Pontes Editores, 2019, p. 211-239.
- ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO. ANPED. **Parecer e a Minuta de Resolução do CNE que Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada)**. 2020. Disponível em: <https://anped.org.br/news/manifesto-gt-08-e-anped-parecer-cne-para-bnc-formacao-continuada>. Acesso em: 08 set. 2020.
- BAKHTIN, Mikhail. **Problemas da Poética de Dostoiévski**. Trad. Paulo Bezerra. 5 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2018[1963].
- BAKHTIN, Mikhail. **Teoria do Romance I**: A estilística. Tradução, prefácio notas e glossário de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2015[1975].
- BAKHTIN, Mikhail. **Teoria do Romance II**: As formas do tempo e do cronotopo. Tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra; organização da edição russa de Serguei Botcharov e Vadim Kójinov. 1. ed. São Paulo: Editora 34, 2018.
- BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso**. Organização, tradução, pós-fácio e notas de Paulo Bezerra; notas da edição russa de Serguei Botcharov. 1. ed. São Paulo: Editora 34, 2016[1979].

BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso**. Organização, tradução, pós-fácio e notas de Paulo Bezerra; notas da edição russa de Serguei Botcharov. 1. ed. São Paulo: Editora 34, 2016[1979].

BEZERRIL, Gianka Salustiano; ACOSTA PEREIRA, Rodrigo. O conceito de *cronotopo* em Bakhtin e o Círculo: matizes rabelaisinas. **Revista Intertexto**, v. 4, n. 2. 2011 - jul./dez. Uberaba: UFTM, p. 35-49.

BHARGAVA, Rohit. **The 5 Models of Content Curation**. 2011. Disponível em: <https://www.rohitbhargava.com/2011/03/the-5-models-of-content-curation.html>. Acesso em: 17 out. 2019.

BRAIT, Beth. Bakhtin e a natureza constitutivamente dialógica da linguagem. *In*: Brait, Beth (org.). **Bakhtin, dialogismo e construção do sentido**. 2. ed. Campinas/SP: Editora Unicamp, 2005, p. 87-98.

BRAIT, Beth. Análise e Teoria do Discurso. *In*: BRAIT, B. (org.). **Bakhtin: Outros Conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2018. p. 9-31.

BRAIT, Beth. O texto irônico: fundamentos teóricos para leitura e interpretação. *In*: Letras. **Revista do Mestrado em Letras da UFSM (RS)** [Propostas de Estudos Avançados em Linguística e Literatura.], v. 15, jul./dez., 1997, p. 11-28.

BRAIT, Beth. Placa-poema: interdição sinalizada. **Revista LÍNGUA Portuguesa**. São Paulo: Segmento, v. 21, 2007, p. 34-35.

BRAIT, Beth. Memória, linguagens, construção de sentidos. *In*: LARA, Glaucia M. P.; MACHADO, I. L.; EMEDIATO, W. (org.). **Análises do discurso hoje**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira/Lucerna, 2008, v. 2, p.115-132.

BRAIT, Beth. A palavra mandioca: do verbal ao verbo-visual. Bakhtiniana. **Revista de Estudos do Discurso**, 2009, v. 1, p.142-160.

BRAIT, Beth. Polifonia arquitetada pela citação visual e verbo-visual Bakhtiniana. **Revista de Estudos do Discurso**, v. 5, 2011, p.183-196.

BRAIT, Beth. Olhar e ler: verbo-visualidade em perspectiva dialógica / Looking and Reading: Verbal-Visuality from a Dialogical Perspective. **Revista Bakhtiniana**, São Paulo, 8 (2):jul./dez. 2013. p. 43-66.

BRASIL. CETIC. Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação. **Pesquisa sobre o Uso das Tecnologias de Informação e Comunicação nos domicílios brasileiros - TIC Domicílios 2018**. Disponível em: <https://www.cetic.br/pesquisa/domicilios/indicadores>. Acesso em: 20 dez. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_sit e.pdf. Acesso em: 20 dez. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. INEP. **Censo Escolar 2018**. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2018/notas_estatisticas_censo_escolar_2018.pdf. Acesso em: 16 jan. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. INEP. **Censo Escolar 2019**. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2018/notas_estatisticas_censo_escolar_2019.pdf. Acesso em: 01 ago. 2020.

BRASIL. **Lei nº 5.692/1971** - Diretrizes e Bases para o ensino de 1° e 2° graus, e dá outras providências. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 30 jul. 2020.

BRASIL. **Parecer CNE/CP 28/2001**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/028.pdf>. Acesso em: 01 ago. 2020.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº2, de julho de 2015**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em: 14 jul. 2020.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº2, de 20 de dezembro de 2019**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=135951-rcp002-19&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 14 jul. 2020.

CASTAÑEDA, Linda; ADELL, Jordi. (eds.). **Entornos personales de aprendizaje: claves para el ecosistema educativo en red**. p. 7-52 Alcoy: Marfil. 2013. Disponível em: <http://www.um.es/ple/libro/>. Acesso em: 06 maio 2019.

CASTAÑEDA, Linda; ADELL, Jordi. (eds.). **Beyond the tools: analysing personal and group learning environments in a university course**. *Cultura y Educación*, 26 (4), p. 739-774, 2014. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/269761678_Beyond_the_tools_Analysing_personal_and_group_learning_environments_in_a_university_course. Acesso em: 05 maio 2019.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas sociais**. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

CORRÊA, J. Estruturação de Programas em EaD. *In*: CORRÊA, J. (org.). **Educação a distância: orientações metodológicas**. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 1-19.

CUPANI, Alberto. **Filosofia da Tecnologia: um convite**. 3. ed. Florianópolis/SC: UFSC, 2016.

DE PAULA, Luciane. Círculo de Bakhtin: uma Análise Dialógica de Discurso. **Revista de Estudos da Linguagem**, v. 21, n. 1, p. 239-2587, jan./jun. 2013. Disponível em:

<http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/relin/article/view/5099/4555>. Acesso em: 05 abr. 2021.

DE PAULA, Luciane. O enunciado verbivocovisual de animação – a valoração do “amor verdadeiro” Disney – uma análise de Frozen. *In*: FERNANDES JR., A.; STAFUZZA, G. B. (org.). **Discursividades Contemporâneas – política, corpo e diálogo**. Série Estudos da Linguagem. Campinas: Mercado de Letras, 2017. p. 287-314.

DE PAULA, Luciane; SERNI, Nicole Mioni. **A vida na arte**: a verbivocovisualidade do gênero filme musical. *Raído*, Dourados, v. 11, n. 25, p. 178-201, jul.

DE PAULA, Luciane; LUCIANO, José Antonio Rodrigues. **A filosofia da linguagem bakhtiniana e sua tridimensionalidade verbivocovisual**. *Estudos Linguísticos*, v. 49, n. 2, jun.2020, p. 706-722.

DENZIN, N.; LINCOLN, Y. A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. *In*: DENZIN. **O Planejamento da pesquisa qualitativa**: teorias e abordagens. Porto Alegre: ArtMed, 2006, p.15-41.

DESCHAIINE, Mark E., & SHARMA, Sue Ann. **The Five Cs of Digital Curation**: Supporting TwentyFirst-Century Teaching and Learning. *InSight: A Journal of Scholarly Teaching*, Parkville, Missouri, USA, v. 10, p. 19-24, 2015.

FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem & diálogo**: as ideias do círculo de Bakhtin. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

FARACO, Carlos Alberto. O dialogismo como chave de uma antropologia filosófica. *In*: FARACO, Carlos Alberto; TEZZA, Cristóvão; CASTRO, Gilberto. **Diálogos com Bakhtin**. 4. ed. Curitiba: Editora UFPR, 2007. p. 97-108.

FIORIN, José Luiz. A criação dos cursos de Letras no Brasil e as primeiras orientações da pesquisa linguística universitária. **Letras & Letras**, v. 7, n. 12, p. 11-25, 1. sem. 2006. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/linguaseletras/article/view/887>. Acesso em: 30 jul. 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 47. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

GATTI, Bernardete. A formação inicial de professores para a educação básica: as licenciaturas. **Revista USP**, (100), 33-46, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/issn.2316-9036.v0i100p33-46>. Acesso em: 14 maio 2019.

GATTI, Bernardete. Formação de professores: condições e problemas atuais. **Revista Internacional de Formação de Professores (RIPF)**. Itapetininga, v.1, n. 2, p. 161-171, 2016.

GATTI, Bernardete. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educ. Soc., Campinas**, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/16.pdf>. Acesso em: 14 maio 2019.

GERALDI, João Wanderley. **A aula como acontecimento**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

GERALDI, João Wanderley. O ensino de língua portuguesa e a Base Nacional Comum Curricular. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 9, n. 17, p. 381-396, jul./dez. 2015. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/587/661>. Acesso em: 08 set. 2020.

GERALDI, João Wanderley. **Ancoragens – Estudos Bakhtinianos**. 4. ed. São Carlos: Pedro & João Editores, 2019.

GONSALES, Priscila. Aberturas e rupturas na formação docente. *In*: SANTANA, Bianca; ROSSINI, Caroline, PRETTO, Nelson de Luca [orgs.]. **Recursos Educacionais Abertos: práticas colaborativas e políticas públicas**. Salvador: Casa da Cultura Digital, 2012. p. 143-152.

GRILLO, Sheila. Ensaio Introdutório. *In*: VOLÓCHINOV, Valentin. **Marxismo e a filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. Tradução, notas e glossário de Sheila Grilo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2018[1929]. p. 7-80.

HALL, Stuart. Quem precisa de identidade? *In*: SILVA, Tomaz da. **Identidade e diferença: as perspectivas dos estudos culturais**. Traduções de Tomaz Tadeu da Silca. 15 ed. Petrópolis/RJ: 2019[2014]. p. 103-133.

HALTÉ, Jean-François. **O espaço didático e a transposição**. Tradução de Ana Paula Guedes e Zélia Anita Viviani. Forum Linguístico. Florianópolis, jul. dez., 2008. p. 117-139.

HOFFMANN, Jens. **A exposição como trabalho de arte**. 2003. p. 19-29. Disponível em: <http://www.eavparquelage.org.br>. Acesso em: 18 out. 2019.

JOBIM E SOUZA, Solange; DECCACHE PORTO E ALBUQUERQUE, Elaine. A pesquisa em ciências humanas: uma leitura bakhtiniana. *Bakhtiniana*. **Revista de Estudos do Discurso**, [S.l.], v. 7, n. 2, p. Port. 109-122 / Eng. 109-122, nov. 2012. ISSN 2176-4573. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/bakhtiniana/article/view/8124>. Acesso em: 05 abr. 2021.

JURACH, Jussara Maria; SCHRODER, Mirian; BROCARD, Rosângela Oro. Cronotopo sob o viés dialógico: parâmetro norteador para a investigação de enunciados. *In*: FRANCO, Neil; PEREIRA, Rodrigo Acosta. **Estudos dialógicos da linguagem: reflexões teórico-metodológicas**. Campinas/SP: Pontes Editora, 2020. p. 161-186.

KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. 9 ed. Campinas/SP: Papirus, 2003.

KLEIMAN, Angela B. Processos identitários na formação profissional – o professor como agente de letramento. *In*: CORREA, Manoel Luiz Gonçalves; BOCH, Françoise (orgs.). **Ensino de língua**: representação e letramento. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006. p. 75-91.

KLEIMAN, Angela B. Professores e agentes de letramento: identidade e posicionamento social. **Filologia e Linguística Portuguesa**, Brasil, n. 8, p. 409-424, aug. 2006. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/flp/article/view/59763>. Acesso em: 20 nov. 2019.

LEFFA, Vilson J. (org.). **Produção de materiais de ensino**: teoria e prática. 2. ed. rev. Pelotas: Educat, 2007. 206 p.

LEFFA, Vilson J. (org.). **Nem tudo que balança cai**: objetos de aprendizagem no ensino de línguas. Polifonia. Cuiabá, vol.12, n.2, p.15 -45, 2006.

LEME, Renata Bento; BRABO, Tania Suely Antonelli Marcelino. Formação de professores: currículo mínimo e política educacional da ditadura civil-militar (1964-1985). **ORG & DEMO**, Marília, v.20, n.1, p. 83-98, jan./jun., 2019.

LOPES, Daniel de Queiroz; SOMMER, Luis Henrique; SCHMIDT, Saraf. Professor-propositor: a curadoria como estratégia para a docência on-line. **Revista Educação & Linguagem**, Porto Alegre, RS, v. 17, n. 2, p. 54-72, jul.-dez. 2014. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/EL/article/view/5331/4384>. Acesso em: maio 2019.

MANACORDA, Mário Alighiero. **História da Educação**: da antiguidade aos nossos dias. 11 ed. São Paulo: Cortez, 2004.

MARTINS, Mirian Celeste. Curadoria educativa: inventando conversas. **Reflexão e Ação – Revista do Departamento de Educação/UNISC** - Universidade de Santa Cruz do Sul, vol. 14, n.1, jan/jun 2006, p. 9-27. Disponível em: http://fvcb.com.br/site/wp-content/uploads/2012/05/Canal-do-Educador_Texto_Curadoria-Educativa.pdf. Acesso em: 18 out. 2019.

MIOTELLO, Valdemir. Ideologia. *In*: BRAIT, Beth (org.). **Bakhtin**: conceitos-chave. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2018. p. 167-176.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. **Fotografias da Linguística Aplicada brasileira na modernidade recente**: contextos escolares. *In*: _____ (org.). **Linguística aplicada na modernidade recente**. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2013. p. 15-37.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. **Linguística Aplicada e vida contemporânea**: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. *In*: _____ (org.). **Por uma linguística aplicada INdisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 85-105.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Pesquisa interpretativista em Linguística Aplicada: a linguagem como condição e solução. **Revista Delta**, vol.10, n. 2, 1994 (329-338). Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/delta/article/view/45412>. Acesso em mar. 2020.

MORIN, José Manuel; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 21 ed. rev. e atual. Campinas/SP: Papirus, 2013. p. 11-72.

MOSÉ, Viviane. **A escola e os desafios contemporâneo**. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014.

NETO, Otávio Cruz. O trabalho de campo como descoberta e criação. *In*: MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social: teoria, métodos e criatividade**. 31 ed. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1993. p. 51-66.

NÓVOA, António. Diz-me como ensinar, dir-te-ei quem és e vice-versa. *In*: FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (org.). 9. ed. Campinas, SP: Papirus, 1995. - (Coleção Práxis) p. 29-41.

OLIVERIA, Amanda Maria de. **Inteligibilidades sobre os estudos em Análise Dialógica do Discurso no Brasil**. Tese (doutorado). Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Florianópolis, 2021.

OLIVEIRA, Glauco Berti de; JANES, Fidélis Tomelin. **Professores curadores, uma análise de curadoria de conteúdo em EaD**. Associação Brasileira de Educação a Distância. São Paulo, 2017. n. p. Disponível em: http://fvcb.com.br/site/wp-content/uploads/2012/05/Canal-do-Educador_Texto_Curadoria-Educativa.pdf. Acesso em: 18 out. 2019.

OLIVEIRA, Maria Bernardete Fernandes de. A Linguística Aplicada, o Círculo de Bakhtin e o ato de conhecer: afinidades eletivas são possíveis? *In*: RODRIGUES, Rosângela Hammes; PEREIRA, Rodrigo Acosta (orgs.). **Estudos dialógicos da linguagem e pesquisas em linguística aplicada**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2019. p. 47-66.

PIETRI, Emerson de. Circulação de saberes e mediação institucional em documentos oficiais: análise de uma proposta curricular para o ensino de Língua Portuguesa. **Currículo sem Fronteiras**, v.7, n.1, pp.263-283, Jan/Jun 2007. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol7iss1articles/pietri.pdf>. Acesso em: 19 abr. 2021.

PONZIO, Augusto. **A revolução bakhtiniana: o pensamento de Bakhtin e a ideologia contemporânea**. Coordenação de tradução Valdemir Miotello. 2. ed. São Paulo: Editora Contexto, 2012.

PORTELINHA, Ângela Maria Silveira; SBARDELLOTTO, Vanice Schossler. Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores (Res.2/2015): princípios e

concepções. **Revista Temas & Matizes**, Cascavel, v. 11, n. 21, p. 39-49, jul./dez. 2017.

PRETTO, Nelson de Luca. Professores autores em rede. *In*: SANTANA, Bianca; ROSSINI, Carolina; PRETTO, Nelson de Luca. (Org.). **Recursos Educacionais Abertos**: práticas colaborativas e políticas públicas. Salvador: Edufba; São Paulo: Casa da Cultura Digital, 2012. p. 91-108.

PRIBERAM. **Dicionário Priberam da Língua Portuguesa**. *on-line*. "pós-verdade". *In*: Dicionário Priberam da Língua Portuguesa, 2008-2021, Disponível em: <https://dicionario.priberam.org/p%C3%B3s-verdade>. Acesso em: 20 fev. 2021.

RAMOS, Daniela Osvald. Anotações para a compreensão da atividade do “Curador de Informação Digital”. *In*: SAAD, Elizabeth Nicolau. **Curadoria digital e o campo da comunicação**. São Paulo: ECA/USP, 2012. p. 40-50. Disponível em: <http://grupo-ecausp.com/novo-ebook-curadoria-digital-e-o-campo-dacomunicacao/>. Acesso em: 03 maio 2019.

RIBERIO, Ana Elisa. Letramento Digital e ensino remoto: reflexões sobre práticas. 2020. **Debates em Educação**. Maceió. vol. 12. número especial 2. p. 446-460.

RODRIGUES, Nara Caetano. **A construção dialógica do discurso do professor de língua portuguesa**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2011.

RODRIGUES, Nara Caetano; HENTZ, Maria Izabel de Bortoli. Desafios da formação de professores de Língua Portuguesa: a relação entre os saberes disciplinares e os saberes da prática. **Fórum Linguístico**. Florianópolis, v. 8, n. 1, p. 55-73, jan./jun. 2011.

RODRIGUES, Rosângela Hammes; CERUTTI-RIZZATTI, Mary Elizabeth. **Linguística Aplicada**: ensino de língua materna. Florianópolis: LLV/CCE/UFSC, 2011.

RODRIGUES, Rosângela Hammes; ROHLING, Nívea. O discurso sobre o professor mediador: uma reflexão sobre produções discursivas de licenciandos na educação a distância. **Revista do Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo**, v. 10, n. 2, p. 410-432 - jul./dez./2014.

ROHLING, Nívea. **A atuação do professor de língua portuguesa discursivizadas por licenciandos na Educação a Distância**: o embate entre o discurso da tradição e o discurso teórico. Tese. Florianópolis: UFSC, 2012.

ROHLING, Nívea. A pesquisa qualitativa e análise dialógica do discurso: caminhos possíveis. **Cadernos de Linguagem e Sociedade**, v. 15, n. 2, 2014. p. 44-60. Disponível em: <http://periodicos.unb.br/index.php/les/article/view/11815>. Acesso em: 05 abr. 2021.

ROHLING, Nívea; VIEIRA, Ingylyde Jeane da Silva. Concepções de Linguagem Discursivizadas em um processo de formação continuada de professores de Língua Portuguesa em fóruns on-line: uma escuta dialógica. *In*: POLATO, Adriana Mendes;

BRITO, Pedro Augusto Pereira. **Dialogismo e Ensino de Línguas**: reflexões e refrações na práxis. Editora Fecilcam, no prelo. p. 136-160.

ROJO, Roxane (org.). **Escola Conectada**: os multiletramentos e as TICs. São Paulo: Parábola, 2013.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

RUCINSKI, Vilson Rodrigo Diesel. **Os discursos sobre identidade docente em espaços de escritos online**: valoração e reenunciação discursiva. Dissertação (mestrado). Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Programa de Pós-graduação em Estudos de Linguagens, Curitiba, 2017.

RUCISNKI, Vilson Rodrigo Diesel; ROHLING, Nívea. “A missão de ensinar”: discursos sobre a identidade docente em comentários *online*. **Letras Magna**. v. 22. 2018. p. 295-316.

RUDIGUER, Francisco. **As teorias da cibercultura**: perspectivas, questões e autores. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2012.

SACRISTÁN, José Gimeno; GÓMEZ, Ángel I. Pérez. **Compreender e Transformar o Ensino**. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SAVIANI, Dermeval. História da formação docente no Brasil: três momentos decisivos. Educação. **Revista do Centro de Educação**. vol. 30, n. 2, jul./dez., 2005. p. 11-26.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto histórico. **Revista Brasileira de Educação**. v. 14, n. 40. jan./abr. 2009. p. 143-155.

SAVIANI, Dermeval. **A escola pública brasileira no longo do século XX (1890-2001)**. 2004. n. p. Disponível em: <http://sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe3/Documentos/Coord/Eixo3/483.pdf>. Acesso em: 02 abr. 2020.

SIBILIA, Paula. **Redes ou Paredes**: a escola em tempos de dispersão. trad.: Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

SILVA, Maria da Graça Moreira da. **Novas Aprendizagens**. São Paulo: SENAC SP, 2004. Disponível em: <http://www.abed.org.br/congresso2004/por/html/146-TC-D2.htm>. Acesso em: 08 jun. 2019.

SILVA, Tarcízio. Curadoria, Mídias Sociais e Redes Profissionais: Reflexões sobre a prática. In: SAAD, Elizabeth Nicolau. **Curadoria digital e o campo da comunicação**. São Paulo: ECA/USP, 2012. p. 73-84. Disponível em: <http://grupoecausp.com/novo-ebook-curadoria-digital-e-ocampo-da-comunicacao/>. Acesso em: 13 maio 2019.

SILVEIRA, Ana Paula K. **O lugar dos gêneros do discurso nos projetos e relatórios de estágio do curso de graduação em Letras Inglês/Português da Universidade Regional de Blumenau**. Dissertação. Florianópolis: UFSC, 2009.

SILVEIRA, Ana Paula K. da; ROHLING, Nívea; RODRIGUES, Rosângela Hammes. **A análise dialógica dos gêneros do discurso e os estudos de letramento: glossário para leitores iniciantes**. Florianópolis: DIOESC, 2012.

SIQUEIRA, Vera Lúcia Molin de. **Dos letramentos aos multiletramentos: uma análise da Base Nacional Comum Curricular de Língua portuguesa do ensino fundamental II**. 2020. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagens) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba, 2020.

SOARES, Magda. Português na escola: história de uma disciplina curricular. *In* BAGNO, Marcos. (org.). **Linguística da Norma**. São Paulo: Edições Loyola, 2004. p. 155-177.

SOARES, Magda. **Que professor de português queremos formar?** Boletim da Associação Brasileira de Linguística - ABRALIN, Brasília, n. 25, ago. 2001. Disponível em: <http://www.filologia.org.br/viiiisenefil/07.html>. Acesso em: 02 abr. 2020.

SOUZA, Renato Fontes de. **Objetos digitais de aprendizagem de História do Brasil para o Ensino Médio: uma proposta de roteiro avaliativo para o professor-curador**. Dissertação de Mestrado. São Paulo: PUCSP, 2017.

TORRES, P. L.; BEHRENS, M. A.; MATOS, E. M. Prática pedagógica numa visão complexa na educação presencial e a distância: os 'reas' como recurso para pesquisar, ensinar e aprender. **Revista Diálogo Educacional**, v.15, n.45, p. 443-471. 2015. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/index.php/educacao/article/view/4437>. Acesso em: 12 maio 2019.

UNGERER, Leona M. **Digital curation as a core competency in current learning and literacy: A higher education perspective**. 2016. Disponível em: <http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/2566/3909>. Acesso em: 17 out. 2019.

UTFPR. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Letras Português**. 2019a. Disponível em: http://www.utfpr.edu.br/cursos/coordenacoes/graduacao/curitiba/ct-licenciatura-em-letras-portugues/documentos/02-ppp_letras-portugues.pdf/view. Acesso em: 22 abr. 2020.

UTFPR. **Programa da disciplina “Projeto Integrador: multimodalidades e ensino não-presencial”**. 2019b. Disponível em: <http://www.utfpr.edu.br/cursos/coordenacoes/graduacao/curitiba/ct-licenciatura-em-letras-portugues/matriz-e-docentes>. Acesso em: 22 set. 2019.

UTFPR. **Programa de Pós-graduação em Estudos de Linguagens – PPGEL**. 2019c. Disponível em: <http://portal.utfpr.edu.br/cursos/coordenacoes/stricto-sensu/ppgel-ct/sobre>. Acesso em: 22 abr. 2020.

VEDOVATO, Luciana; ORTEGA, Leliane Regina. As contribuições dos estudos do Círculo de Bakhtin para uma filosofia da linguagem de base materialista. *In*: FRANCO, Neil; PEREIRA, Rodrigo Acosta. **Estudos dialógicos da linguagem: reflexões teórico-metodológicas**. Campinas/SP: Pontes Editora, 2020. p. 19-46.

VETROMILLE-CASTRO, Rafael. O professor como facilitador virtual: considerações teórico-práticas sobre a produção de materiais para a aprendizagem via web ou mediada por computador. *In*: LEFFA, Vilson J. (org.). **Produção de materiais de ensino: teoria e prática**. 2. ed. rev. Pelotas: Educat, 2007. 206 p.

VOLÓCHINOV, Valentin. **A palavra na vida e a palavra na poesia**. Tradução, organização, ensaio introdutório e notas de Sheila Grilo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2019[1930].

VOLÓCHINOV, Valentin. **Marxismo e a filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. Tradução, notas e glossário de Sheila Grilo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2018[1929].

APÊNDICE - Questionário Sociocultural**01. Qual é o seu gênero?**

- Masculino Feminino
 Outro.

02. Qual será sua idade em 31 de dezembro deste ano?

- 18 a 25 anos 26 a 35 anos
 36 a 40 anos 41 anos ou mais

03. Que tipo de curso de ensino médio você concluiu?

- Ensino médio comum Educação de jovens e adultos (EJA)
 Magistério Outro.

04. Onde você cursou o ensino médio?

- Todo em escola pública. Todo em escola particular.
 Maior parte em escola pública. Maior parte em escola particular.

05. Em que ano você concluiu o ensino médio?

- antes de 2006 ou entre 2006 e 2009 entre 2013 e 2015
 entre 2010 e 2013 entre 20115 e 2019

06. Quantas vezes você já prestou vestibular?

- Uma Duas
 Três Quatro ou mais

07. Alguma vez, você já iniciou algum curso superior?

- Não Sim, mas o abandonei/tranquei
 Sim, e já o concluí

08. Você fala outro idioma além da língua materna?

- Sim. Não

09. Qual é a sua profissão?

- () Passeios () Esporte
() Religião () Outros

16. Quais artefatos tecnológicos você dispõe para estudar? (Marque todas as opções nas quais você se enquadra)

- () Computador sem acesso à internet () Computado com acesso à internet
() Equipamento de DVD () *Smartphone*
() Livros pessoais () Livros emprestados

17. Você acessa à internet em qual(is) local(is)? (Marque todas as opções nas quais você se enquadra)

- () Em casa () No trabalho
() Na casa de amigos () Na casa de parente
() Em *lan house* () Em espaços gratuitos
() No *smartphone* () Na universidade
() Não tenho acesso

18. Qual é a atividade que você mais realiza no computador? (Marque todas as opções nas quais você se enquadra)

- () Digitação () Navegação na internet por *sites*
() Navegação na internet por revistas () Comunicação pela Internet
() Lazer e jogos () Pesquisas educacionais
() Uso profissional () Redes sociais

19. Qual o motivo que o levou a decidir pelo curso escolhido? (Marque todas as opções nas quais você se enquadra)

- () Mercado de trabalho garantido () Afinidade, vocação, realização pessoal
() Dificuldade de aprovação no curso pretendido
() Influência de amigos e família () Pouca exigência e de fácil aprovação
() Permite conciliar o exercício da profissão com outros afazeres
() Orientação vocacional () Permite conciliar aula e trabalho

20. Após a conclusão do curso superior, o que você pretende fazer?

- () Fazer outro curso de graduação
- () Fazer aperfeiçoamento/especialização
- () Fazer curso de mestrado/doutorado
- () Não fazer nenhum outro curso
- () Atuar como professor o mais rápido possível
- () Atuar em outra área que não seja a docência.