



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE (UFCG)
CENTRO DE HUMANIDADES
UNIDADE ACADÊMICA DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUAGEM E ENSINO (PPGLE)

**ELEMENTOS DA COMPLEXIDADE NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA E O
USO DE TECNOLOGIAS DIGITAIS A PARTIR DO PERÍODO EMERGENCIAL
REMOTO NO INTERIOR CEARENSE**

JOICE ÉLIDA ALVES GONÇALVES

CAMPINA GRANDE

2024

JOICE ÉLIDA ALVES GONÇALVES

**ELEMENTOS DA COMPLEXIDADE NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA E O
USO DE TECNOLOGIAS DIGITAIS A PARTIR DO PERÍODO EMERGENCIAL
REMOTO NO INTERIOR CEARENSE**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino, situada na Área de Concentração Estudos Linguísticos e vinculada à Linha de Pesquisa 03, Ensino de Línguas e Formação Docente, como requisito institucional para obtenção do Título de Doutor em Linguagem e Ensino.

Orientador: Prof. Dr. Edmilson Luiz Rafael

CAMPINA GRANDE

2024

G643e

Gonçalves, Joice Élide Alves.

Elementos da complexidade no ensino de língua portuguesa e o uso de tecnologias digitais a partir do período emergencial remoto no interior cearense / Joice Élide Alves Gonçalves. – Campina Grande, 2024.

186 f. : il. color.

Tese (Doutorado em Linguagem e Ensino) – Universidade Federal de Campina Grande, Centro de Humanidades, 2024.

"Orientação: Prof. Dr. Edmilson Luiz Rafael".

Referências.

1. Ensino de Língua Portuguesa - Complexidade. 2. Ensino Remoto Emergencial – Pandemia de COVID-19. 3. Tecnologias Digitais. I. Rafael, Edmilson Luiz. II. Título.

CDU 811.134.3:37(043)

JOICE ÉLIDA ALVES GONÇALVES

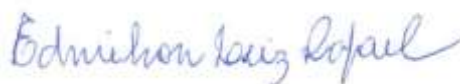
**ELEMENTOS DA COMPLEXIDADE NO ENSINO DE LÍNGUA
PORTUGUESA E O USO DE TECNOLOGIAS DIGITAIS A PARTIR DO
PERÍODO EMERGENCIAL REMOTO NO INTERIOR CEARENSE**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino, situada na Área de Concentração Estudos Linguísticos e vinculada à Linha de Pesquisa 03, Ensino de Línguas e Formação Docente, como requisito institucional para obtenção do Título de Doutor em Linguagem e Ensino.

Orientador: Prof. Dr. Edmilson Luiz Rafael

Tese defendida e aprovada em 16/12/2024.

BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. Edmilson Luiz Rafael
(Orientador)



Profa. Dra. Denise Lino de Araújo (PPGLE/UFCG)
(Examinadora Titular Interna)

Documento assinado digitalmente
gov.br CLECIO DOS SANTOS BUNZEN JUNIOR
Data: 05/02/2025 16:37:40-0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Prof. Dr. Clécio dos Santos Bunzen Júnior (UFPE)
(Examinador Titular Externo)



Profa. Dra. Pollyanne Bicalho Ribeiro (UFC)
(Examinadora Titular Externa)

Documento assinado digitalmente
gov.br PATRICIA CRISTINA DE ARAGAO
Data: 07/02/2025 09:55:57-0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Profa. Dra. Patrícia Cristina de Aragão (UEPB)
(Examinadora Titular Externa)

Percebi ainda outra coisa debaixo do sol: não são os velozes que vencem a corrida, nem os fortes que sempre triunfam na guerra; tampouco são os sábios que têm o que comer, ou os prudentes que têm riquezas, ou os instruídos que têm prestígio, pois o tempo e o acaso afetam a todos. Além do mais, ninguém sabe quando chegará a sua hora.

Dedico este trabalho a todas as pessoas empáticas que possuem a capacidade de se colocar no lugar do outro em momentos de alegria e/ou principalmente de angústia.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, ao Deus da minha Salvação que, por sua graça, me permitiu vivenciar esta trajetória de aprendizagens, tendo oportunidade de crescer com auxílio de grandes professores, os quais me ajudaram a desenvolver e finalizar esta pesquisa. Agradeço ao Senhor por ouvir minhas orações, me concedendo força, sustento, sabedoria e saúde, ao lado da minha família, e pela saúde dos meus (na maior parte desse tempo), para que eu pudesse dar prosseguimento a estes estudos. Sem o Senhor Jesus Cristo, não teria conseguido chegar até aqui.

Agradeço a minha mãe Enedina (Neta) por todo amor, cuidado e por acreditar em mim desde os primeiros momentos da minha trajetória estudantil, pois além de ter me alfabetizado, antes mesmo de frequentar a escola, nunca deixou de acreditar nos meus sonhos, de demonstrar ter orgulho de mim e de me incentivar. Agradeço porque seu amor não se manifestou apenas em palavras, mas em gestos, como nos lanches da tarde durante o processo de escrita, nos momentos em que ficou com Maria Elis para que eu pudesse fazer algo relacionado à tese, por chorar e se alegrar comigo, sempre. Por toda ajuda, que não foi pouca. Por tanto e tudo. Te amo, mãe, e saiba que esta conquista é tão minha quanto da senhora! É nossa!

Agradeço ao meu esposo Isac pelas demonstrações de apoio, pela paciência em ouvir sobre assuntos que não eram do seu campo de interesse, mas acabaram se tornando quando eu compartilhava aspectos deste estudo. Agradeço pelas vezes que, mesmo cansado, ninou, alimentou, brincou e passeou com nossa filha para que eu pudesse ter mais tempo para produzir, por me trazer a garrafinha d'água, por sempre perguntar se o dia tinha sido produtivo, pela preocupação e atenção durante esse percurso. Gratidão!

Agradeço a minha amada filha Maria Elis, ela que é meu maior sonho realizado, a qual nasceu imersa nesse contexto de estudos, e mesmo tão pequena, em seus primeiros três anos de vida, compreendeu, do seu jeito, as ausências da mãe para conseguir terminar o doutorado. Agradeço porque, mesmo me causando privação de sono, e talvez mesmo sem saber, me deu forças e foi meu combustível, com seu amor, humor e doçura para continuar a jornada.

Agradeço ao meu querido pai Jurandy pela força, por acreditar na minha capacidade e pelo incentivo diante de momentos difíceis. Por me auxiliar com Maria

Elis e por seu interesse e disponibilidade em sempre me ajudar da maneira que pôde. Grata por seu amor demonstrado nestes gestos.

Agradeço ao meu orientador Edmilson Luiz Rafael, primeiramente por ter me escolhido como sua orientanda a partir da seleção para a primeira turma de doutorado do PPGLE - UFCG, em 2020. Pelo acompanhamento, por não ter desistido de mim diante das dificuldades que enfrentei para cumprimento de prazos e diante das minhas limitações acadêmicas. Agradeço pelos conselhos e pelos ensinamentos que tornaram possível a conclusão deste estudo. Minha gratidão!

Agradeço à professora Denise Lino de Araújo, pois desde a participação no meu processo de seleção e em sua atuação como coordenadora do PPGLE, demonstrou-me virtudes maravilhosas como profissional e como ser humano, tendo me ouvido e me auxiliado quanto a minha licença maternidade e interrupção de estudos. Agradeço, ainda, à professora Denise, pelas valorosas contribuições e direcionamentos quanto a esta pesquisa dadas na banca de qualificação de defesa. Fizeram toda diferença na continuidade do processo de escrita.

Agradeço ao professor Clécio Bunzen por ter participado da minha banca de qualificação e de defesa por ter trazido diversas ideias e questionamentos que me fizeram refletir com maior clareza alguns aspectos que ainda precisavam ser explorados. Agradeço pela disponibilidade em participar da minha qualificação e da banca de defesa. Senti-me honrada por isso.

Agradeço à professora Polyanne Bicalho pela participação em minha banca de qualificação e de defesa, pela maneira gentil e humana que trouxe excelentes contribuições ao meu trabalho. Senti-me privilegiada por poder contar com seu olhar de pesquisadora, de professora, de escritora, mas também de ser humano empático que favorece a busca por soluções e não foca meramente em críticas.

Agradeço à professora Patrícia Aragão por ter aceitado participar da minha banca de defesa, pelo olhar sensível para o meu trabalho, tendo o lido pela primeira vez e por ter buscado remontar a jornada e importância da investigação. Senti-me honrada pela sua participação, pela leitura atenta e por seu parecer humano e múltiplo para a minha tese.

Agradeço aos colegas professores de língua portuguesa atuantes na 17ª Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação (CREDE 17), Ceará, colaboradores desta pesquisa, pelos valiosíssimos saberes e experiências compartilhados, os quais foram fundamentais para que eu chegasse até aqui. Além de

docentes, são pessoas incríveis, que me acolheram e tornaram essa jornada um pouco menos espinhosa. A vocês, minha eterna gratidão!

Agradeço à minha amiga querida e especial Viviane Ferreira pela torcida verdadeira e pelo apoio, sempre. À minha amiga e colega Maria Lúcia Serafim, pelo apoio e ajuda tão pertinentes. Ao meu colega de orientação, Walter, por toda ajuda com relação à submissão do projeto ao Comitê de Ética. Aos meus queridos alunos da educação básica que torceram e torcem por mim. À Maria Oliveira (Malia) pelo apoio, me ajudando a cuidar de Maria Elis em tantos momentos. A Rickison, colega de doutorado e representante discente, pelos informes e toda atenção a mim dedicados durante esse tempo. À colega Karine pela consideração e amizade virtual estabelecidas durante o doutorado. A todos os demais colegas de curso, que, embora remotamente, contribuíram para tornar essa jornada menos dolorosa.

Agradeço a todos os professores que tive em Umari – CE, os quais conduziram minha jornada escolar como aluna da educação básica na escola Municipal Padre Manuel Pereira e na Escola Estadual Monsenhor Manoel Carlos de Moraes, pelo incentivo e por contribuírem para o alicerce da minha caminhada em busca de conhecimento e crescimento pessoal e profissional.

Agradeço ao filósofo, sociólogo, antropólogo e educador Edgar Morin, o qual teve/tem grandiosa importância para mim, através de seus estudos e provocações sobre fazer pesquisa e fazer educação na contemporaneidade, me levando a utilizar suas proposições teóricas como base para o desenvolvimento de todo este estudo.

Agradeço ao Programa de Pós-graduação em Linguagem e Ensino pela oportunidade de desenvolver essa pesquisa e por tantos aprendizados, e à Universidade Federal de Campina Grande por ser a instituição responsável pela minha formação acadêmica desde a Graduação, Mestrado e, agora, Doutorado. Minha profunda gratidão.

RESUMO

O Pensamento Complexo representa, contemporaneamente, uma tendência epistemológica, sobretudo na história das ciências, a tomar todo e qualquer conhecimento humano em seu caráter sistêmico, já que a fragmentação do conhecimento nem sempre consegue contemplar aspectos importantes na análise de um fenômeno. Assim, buscar apontar e registrar elementos do Pensamento Complexo, também no ensino de língua portuguesa na educação básica, justifica a pertinência desta tese e fortalece o sentimento de que diversos fatores, como a vivência no período de ensino remoto de 2020/21, além da autocrítica e reflexão sobre a prática docente incentivada por tantos estudiosos, atualmente, podem ter permitido ao professor aguçar seu olhar para a natureza sistêmica do ensino. A partir da vivência docente no ensino médio, ao lecionar língua portuguesa no interior cearense, especialmente, mediante o período de ensino remoto devido à pandemia do COVID-19 e, paralelamente, tendo contato com estudos da Complexidade no Programa de Pós-graduação em Linguagem e Ensino da UFCG, foi possível refletir sobre como os professores do mesmo entorno situacional e territorial estavam encarando o ensino de maneira multifacetada e complexa para tentar assimilar os diversos fatores que envolveram (ou envolvem) a prática docente com o uso da tecnologia digital. Desse modo, esta tese tem como objetivo geral investigar a presença de elementos da Complexidade no ensino e o uso de tecnologias digitais a partir do período emergencial remoto, por meio de posicionamentos de professores de Língua Portuguesa do Ensino Médio da 17ª Coordenadoria Regional de Desenvolvimento de Educação, interior do Ceará. Os objetivos específicos são identificar, por meio dos posicionamentos docentes, aproximações com a perspectiva Complexa no ensino de língua portuguesa e o uso de tecnologias digitais antes do ensino remoto de 2020/21 no ensino médio do interior cearense; analisar a presença de elementos da Complexidade no ensino de língua portuguesa e o uso de tecnologias digitais, ponderando os posicionamentos de professores de Português do ensino médio da 17ª Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação do Estado do Ceará (CREDE 17), interior cearense, a partir do ensino remoto de 2020/2021; e explicitar possibilidades de utilização das tecnologias digitais para o ensino de língua portuguesa em uma perspectiva complexa com base nos resultados encontrados por meio dos objetivos 1 e 2. Para isso, dialoga-se com estudos do Pensamento Complexo (Morin, 2015), da Educação (Morin, 2011, 2021), do Pensamento Sistêmico (Vasconcellos, 2002), e do Interacionismo Sociodiscursivo (Bronckart, 2002). A expressão “elementos da complexidade” relaciona-se a conceitos presentes nos escritos sobre o Pensamento Complexo/sistêmico, como: sistema aberto, imprevisibilidade, recursividade, autonomia, multidimensionalidade, entre outros. O procedimento metodológico é o estudo de caso. O *corpus* é formado por entrevistas com nove professores de municípios da CREDE 17. Como principais resultados, aponta-se que a partir do período pandêmico, os professores colaboradores lançaram mão de diversos elementos da Complexidade em sua prática docente envolvendo o uso da tecnologia digital, a qual é encarada como um sistema de natureza múltipla, contemplando a subjetividade dos sujeitos, além da assunção de postura aberta, com ações recursivas, autônomas, estratégicas, contextualizadas, presumindo imprevisibilidades e desordens.

Palavras-chave: complexidade; ensino remoto; tecnologias digitais; ensino de língua portuguesa.

ABSTRACT

Complex Thinking represents, at the present time, an epistemological tendency, especially in the history of science, to consider all and any human knowledge in its systemic character, since the fragmentation of knowledge does not always manage to contemplate important aspects in the analysis of a phenomenon. Thus, seeking to point out and record elements of Complex Thinking, also in the teaching of Portuguese in basic education, justifies the relevance of this thesis and strengthens the feeling that several factors, such as the experience in the remote teaching period of 2020/21, in addition to the self-criticism and reflection on teaching practice encouraged by so many scholars, currently, may have allowed teachers to sharpen their view of the systemic nature of teaching. Based on the teaching experience in high school, when teaching Portuguese in the interior of Ceará, especially during the period of remote teaching due to the COVID-19 pandemic and, at the same time, having contact with studies of Complexity in the Postgraduate Program in Language and Teaching at UFCG, it was possible to reflect on how teachers from the same situational and territorial environment were facing teaching in a multifaceted and complex way to try to assimilate the various factors that involved (or involve) teaching practice with the use of digital technology. Thus, this thesis has the general objective of investigating the presence of elements of Complexity in teaching and the use of digital technologies from the remote emergency period, through the positions of high school Portuguese teachers from the 17th Regional Coordination for Education Development, in the interior of Ceará. The specific objectives are to identify, through the teaching positions, approximations with the Complex perspective in the teaching of Portuguese and the use of digital technologies before the 2020/21 remote teaching in high school in the interior of Ceará; to analyze the presence of elements of Complexity in the teaching of Portuguese and the use of digital technologies, considering the positions of high school Portuguese teachers from the 17th Regional Coordination for the Development of Education of the State of Ceará (CREDE 17), in the interior of Ceará, based on remote teaching in 2020/2021; and to explain the possibilities of using digital technologies for teaching Portuguese from a complex perspective based on the results found through objectives 1 and 2. To this end, we draw on studies of Complex Thinking (Morin, 2015), Education (Morin, 2011, 2021), Systems Thinking (Vasconcellos, 2002), and Sociodiscursive Interactionism (Bronckart, 2002). The expression “elements of complexity” relates to concepts present in writings on Complex/systemic Thinking, such as: open system, unpredictability, recursion, autonomy, multidimensionality, among others. The methodological procedure is the case study. The corpus is formed by interviews with nine teachers from CREDE 17 municipalities. As main results, it is pointed out that since the pandemic period, the collaborating teachers have used several elements of Complexity in their teaching practice involving the use of digital technology, which is seen as a system of multiple nature, contemplating the subjectivity of the subjects, in addition to the assumption of an open posture, with recursive, autonomous, strategic, contextualized actions, assuming unpredictability and disorders.

RESUMEN

El Pensamiento Complejo representa, al mismo tiempo, una tendencia epistemológica, especialmente en la historia de las ciencias, a tomar todo conocimiento humano en su carácter sistémico, ya que la fragmentación del conocimiento no siempre logra contemplar aspectos importantes en el análisis de un fenómeno. Por lo tanto, buscar señalar y registrar elementos del Pensamiento Complejo, también en la enseñanza de la lengua portuguesa en la educación básica, justifica la relevancia de esta tesis y fortalece la sensación de que varios factores, como la experiencia en el período de enseñanza remota de 2020 /21, además de la autocrítica y la reflexión sobre la práctica docente alentadas por tantos académicos hoy en día pueden haber permitido al docente agudizar su perspectiva sobre la naturaleza sistémica de la enseñanza. A partir de la experiencia docente en la escuela secundaria, enseñando portugués en el interior de Ceará, especialmente durante el período de enseñanza remota debido a la pandemia de COVID-19 y, en paralelo, teniendo contacto con los estudios de Complejidad en el Programa de Postgrado en Lengua y Enseñanza de la UFCG. , fue posible reflexionar sobre cómo docentes de un mismo entorno situacional y territorial afrontaban la enseñanza de manera multifacética y compleja para tratar de asimilar los diversos factores que involucraron (o implican) la práctica docente con el uso de la tecnología digital. Así, esta tesis tiene el objetivo general de investigar la presencia de elementos de Complejidad en la enseñanza y el uso de tecnologías digitales desde el período de emergencia remota, a través de las posiciones de profesores de Lengua Portuguesa en la Enseñanza Media de la 17ª Coordinación Regional de Desarrollo de la Educación. interior de Ceará. Los objetivos específicos son identificar, a través de puestos docentes, abordajes de la perspectiva Compleja en la enseñanza de la lengua portuguesa y el uso de tecnologías digitales antes de la enseñanza remota en 2020/21 en la escuela secundaria del interior de Ceará; analizar la presencia de elementos de Complejidad en la enseñanza de la lengua portuguesa y el uso de tecnologías digitales, considerando las posiciones de los profesores de portugués de secundaria de la 17ª Coordinación Regional de Desarrollo Educativo del Estado de Ceará (CREDE 17), interior de Ceará, el punto de partida de la docencia remota en 2020/2021; y explicar posibilidades de uso de tecnologías digitales para la enseñanza de la lengua portuguesa en una perspectiva compleja a partir de los resultados encontrados a través de los objetivos 1 y 2. Para ello, dialogamos con estudios sobre Pensamiento Complejo (Morin, 2015), Educación (Morin, 2011, 2021), Pensamiento Sistémico (Vasconcellos, 2002) e Interaccionismo Sociodiscursivo (Bronckart, 2002). La expresión “elementos de complejidad” se relaciona con conceptos presentes en escritos sobre Pensamiento Complejo/sistémico, tales como: sistema abierto, imprevisibilidad, recursividad, autonomía, multidimensionalidad, entre otros. El procedimiento metodológico es el estudio de caso. El corpus está compuesto por entrevistas a nueve docentes del CREDE 17 municipios. Como principales resultados se señala que a partir del período de pandemia, los docentes colaboradores hicieron uso de diversos elementos de Complejidad en su práctica docente involucrando el uso de la tecnología digital. , que es visto como un sistema de naturaleza múltiple, contemplando la subjetividad de los sujetos, además de la asunción de una postura abierta, con acciones recursivas, autónomas, estratégicas, contextualizadas, asumiendo imprevisibilidad y trastornos.

Palabras clave: complejidad; enseñanza remota; tecnologías digitales; enseñanza de la lengua portuguesa.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Mapa das CREDEs do Ceará.....	35
Figura 2 - Flor ilustrativa da construção analítica.....	49

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Síntese – Participantes da pesquisa por ordem de entrevista.....	42
Quadro 2 – Tópicos relacionados ao roteiro das entrevistas.....	45
Quadro 3 – Organização dos procedimentos analíticos.....	46
Quadro 4 – Estrutura de fundamentação para análise.....	125
Quadro 5 – Síntese dos elementos da complexidade e dos mecanismos enunciativos presentes nos relatos docentes.....	149
Quadro 6 – Recursos/gêneros digitais citados pelos professores entrevistados e suas contribuições a um ensino Complexo a partir do período pandêmico.....	154
Quadro 7 – Propósitos dos recursos digitais utilizados pelos professores colaboradores a partir do período pandêmico.....	161

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CE – Ceará

CEE – Conselho Estadual de Educação do Ceará

CEP-HUAC – Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos do Hospital Universitário Alcides Carneiro

ChatGPT – Generative pre-trained transformer (transformador pré-treinado generativo)

COVID-19 – (co)rona (vi)rus (d)isease - "doença do coronavírus" de 2019, quando os primeiros casos foram publicamente divulgados

CREDE 17 – 17ª Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação

DCRC – Documento Curricular Referencial do Ceará

EDUNISC – Universidade de Santa Cruz do Sul

EEP – Escola Estadual Profissionalizante

et al – e outros

EUA – Estados Unidos da América

FB – *Facebook*

FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério

GIF – Graphics Interchange Format (Formato de Intercâmbio de Gráficos)

IA – Inteligência Artificial

ISD – Interacionismo Sociodiscursivo

Inst. – Instituição

JETAL – Jornada de Elaboração de Materiais, Tecnologia e Aprendizagem de Línguas

L.A. – Linguística aplicada

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

OCEM – Orientações Curriculares para o Ensino Médio

OMPI – Organização Mundial da Propriedade Intelectual

PB – Paraíba

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PIX – Pagamento instantâneo

PNE – Plano Nacional de Educação

PPGLE – Programa de Pós-graduação em Linguagem e Ensino

Profletras – Mestrado Profissional em Letras

QR CODE – *Quick Response Code* (Código de resposta rápida)

SAC – Sistema Adaptativo Complexo

SEDUC – Secretaria de Educação do Estado do Ceará

TCC – Trabalho de Conclusão de Curso

TDIC – Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação

TICs – Tecnologias da Informação e da Comunicação

UECE – Universidade Estadual do Ceará

UFCG – Universidade Federal de Campina Grande

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais

UFPEL – Universidade Federal de Pelotas

UIT – União Internacional de Telecomunicações

URCA – Universidade Regional do Cariri

UVA – Universidade Estadual do Vale do Acaraú

WIPO – *World Intellectual Property Organization*

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	17
2 CAMINHO METODOLÓGICO.....	25
2.1 METODOLOGIA DE PESQUISA E TEORIA DA COMPLEXIDADE: ELOS COM A LINGUÍSTICA APLICADA E O ENSINO	25
2.2 ESTUDOS DA COMPLEXIDADE E O ENSINO NO BRASIL	28
2.3 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA	31
2.4 CONTEXTO E PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	34
2.5 CONDUÇÃO DAS ETAPAS METODOLÓGICAS E INSTRUMENTOS DE PESQUISA.....	44
2.6 CATEGORIAS E PROCEDIMENTOS ANALÍTICOS	46
3 TECENDO RELAÇÕES EM UMA PERSPECTIVA DE COMPLEXIDADE: DA PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO À LINGUAGEM E O ENSINO	52
3.1 COMPLEXIDADE NA CIÊNCIA E ALGUNS APONTAMENTOS PARA O ENSINO CONTEMPORÂNEO	52
3.2 DIÁLOGOS POSSÍVEIS ENTRE O INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO E A TEORIA DA COMPLEXIDADE.....	64
3.2.1 Mecanismos enunciativos.....	70
3.3 ENSINO NA PERSPECTIVA DA COMPLEXIDADE	74
3.3.1 Contribuições de Edgar Morin para um ensino Complexo	74
3.3.2 Complexidade e ensino: uma visão do pensamento acadêmico-científico com ênfase no ensino de língua portuguesa.....	80
4 TECNOLOGIAS DIGITAIS: REFLEXOS NO MUNDO, NA EDUCAÇÃO BÁSICA E NO ENSINO EMERGENCIAL REMOTO	86
4.1 TECNOLOGIAS DIGITAIS E AS MUDANÇAS GLOBAIS	87
4.2 TECNOLOGIAS DIGITAIS EM DOCUMENTOS OFICIAIS E POLÍTICAS PÚBLICAS.....	94
4.3 TECNOLOGIAS DIGITAIS E ENSINO DO PONTO DE VISTA DE PESQUISAS CIENTÍFICAS.....	99
4.4 ENSINO REMOTO EMERGENCIAL E TECNOLOGIAS DIGITAIS.....	104
5 ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO INTERIOR CEARENSE E O USO DE TECNOLOGIAS DIGITAIS ANTES DO ENSINO REMOTO	112
6 ELEMENTOS DA COMPLEXIDADE NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA A PARTIR DO PERÍODO DE AULAS REMOTAS E O USO DE TECNOLOGIAS DIGITAIS	125
7 ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA SOB A PERSPECTIVA COMPLEXA COM O USO DE TECNOLOGIA DIGITAL: UM PANORAMA POSSÍVEL A PARTIR DO PERÍODO PANDÊMICO.....	152

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	162
REFERÊNCIAS	169
APÊNDICE I – QUESTIONÁRIO 1 PARA PROFESSORES CREDE 17 – CEARÁ – VIA <i>GOOGLE FORMS</i>	178
APÊNDICE II – ROTEIRO DE PERGUNTAS – QUESTIONÁRIO SEMIESTRUTURADO PARA ENTREVISTAS.....	180
ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP	181

1 INTRODUÇÃO

O Pensamento Complexo ou Pensamento Sistêmico, conforme designam, respectivamente, Morin (2015) e Vasconcellos (2002), representa, contemporaneamente, uma tendência epistemológica, sobretudo na história das ciências, a tomar todo e qualquer conhecimento humano em seu caráter sistêmico e múltiplo, já que a fragmentação do conhecimento nem sempre consegue contemplar aspectos importantes na análise de um fenômeno.

Sendo assim, apontar e registrar elementos do Pensamento Complexo, mobilizados também no ensino de língua portuguesa na educação básica, justifica a pertinência desta tese e fortalece o sentimento de que diversos fatores, como a vivência no período de ensino remoto de 2020/21, por exemplo, além da autocrítica e reflexão sobre a prática docente incentivada por tantos estudiosos, atualmente, podem ter permitido ao professor aguçar seu olhar para a natureza sistêmica do ensino. Algo que, por sua vez, favorece a necessidade de se transpor barreiras conceituais e cristalizadas, e a considerar as relações humanas como indissociáveis em tal processo.

A partir da vivência docente no ensino médio, ao lecionar língua portuguesa no interior cearense, especialmente, mediante o período de ensino remoto devido à pandemia do COVID-19 e, paralelamente, tendo contato com estudos da Complexidade no Programa de pós-graduação em Linguagem e Ensino da UFCG, foi possível refletir sobre como os professores do mesmo entorno situacional e territorial estavam encarando o ensino de maneira multifacetada e complexa para tentar assimilar os diversos fatores que envolveram (ou envolvem) a prática docente com o uso da tecnologia digital.

É sabido que durante a pandemia do COVID-19, muitas escolas de educação básica no Brasil precisaram se reinventar e buscar meios para fazer com que os estudantes permanecessem aprendendo, ainda que não da mesma maneira, porém, amenizando, assim, os prejuízos suscitados pela suspensão de aulas presenciais que ocorreu em todo o país, além de outras nações.

Com a notável popularização e acesso relativamente facilitado das tecnologias digitais aos estudantes, inúmeras redes de ensino básico utilizaram meios virtuais para alcançar os discentes e fornecer-lhes subsídios com vistas à obtenção de

conhecimento e prosseguimento do ano letivo. Assim, o ensino remoto¹ foi uma alternativa encontrada diante da situação enfrentada, embora saiba-se que vários alunos ficaram excluídos desse processo, por exemplo, por não terem acesso à *internet*.

O ensino emergencial remoto de 2020/2021 ficou para trás e mesmo que seu impacto tenha sido enormemente negativo para os índices de aprendizagem, sobretudo na educação básica brasileira², ainda assim pode-se avaliar o que de produtivo esse período tenha resultado, e é essa a principal justificativa desta pesquisa.

É possível, por exemplo, que os docentes tenham assumido posturas autônomas, estratégicas, multidimensionais e não lineares para lidar com as incertezas e imprevisibilidades com as quais se depararam, principalmente relacionadas ao uso da tecnologia digital. Sendo assim, tais aspectos podem ser designados como o reforço da Complexidade nas práticas de ensino a partir do período de ensino remoto.

A principal motivação para este estudo partiu de uma questão subjetiva, por assumir identidade tanto de professora de ensino básico, como de pesquisadora, e por ter vivenciado o momento de pandemia, utilizando a tecnologia digital para o ensino de inglês e português no ensino fundamental e médio. Cabe dizer, ainda, que a autora desta tese atuou no ensino remoto em uma região sertaneja, interiorana, do Estado do Ceará, a qual faz parte da 17ª Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação do Estado.

Concomitantemente, a pesquisadora teve acesso a estudos sobre o Pensamento Complexo e Ensino durante o doutorado pelo Programa de Pós-graduação em Linguagem e Ensino da Universidade Federal de Campina Grande. Sendo assim, inquietações foram surgindo sobre como os demais professores da sua região lidaram com a situação complexa apresentada e quais contribuições pode-se filtrar disso para as práticas de ensino pós-pandemia.

¹ Termo popularizado por Priscila Cruz, presidente executiva da ONG Todos Pela Educação, em entrevista ao Roda Viva, programa da TV Cultura, em 13/04/2020. Disponível em: <https://youtu.be/DJEKzpbXXzg>. Acesso em 14 abr. 2020.

² Pandemia acentua déficit educacional e exige ações do poder público. Fonte: Agência Senado. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/infomaterias/2021/07/pandemia-acentua-deficit-educacional-e-exige-aco-es-do-poder-publico>. Acesso em 10 jan. 2024.

Desse modo, direcionando-se o raciocínio para se chegar ao cerne deste estudo, concebe-se que a Complexidade é inerente ao ensino. Além disso, os professores, por terem vivenciado o período de ensino remoto e todo o caos que lhe foi próprio, fazendo uso de tecnologias digitais, algo que já vinha sendo discutido há tempos em produções teóricas e pedagógicas, documentos orientadores, formações continuadas, entre outros, busca-se responder às seguintes questões de pesquisa:

1- Quais aproximações dos professores com a perspectiva complexa no ensino de língua portuguesa e o uso de tecnologias digitais antes do período emergencial remoto por meio de seus posicionamentos?

2- Quais elementos do Pensamento Complexo podem ser apontados no ensino de língua portuguesa e o uso de tecnologias digitais, a partir do período emergencial remoto de 2020/2021, através de posicionamentos de professores do ensino médio do interior Cearense?

3 - Quais recursos da tecnologia digital podem ser utilizados no ensino de língua portuguesa na educação básica, mais especificamente no ensino médio, com vistas a contribuir para um ensino sob o viés Complexo, com base naqueles que foram citados nos relatos docentes sobre e a partir do ensino emergencial remoto?

Como hipótese que originou esse estudo, compreende-se que, embora possam não ser conhecedores de teorias e/ou nomenclaturas relativas à Complexidade, professores da CREDE 17 mobilizaram, no ensino, saberes atrelados às tecnologias digitais de uma maneira que lançaram mão de estratégias, recursividade, abertura ao novo, entre outros elementos, que revelaram um reforço da Complexidade implicadas na prática docente de língua portuguesa a partir do período emergencial remoto.

Desse modo, como **tese** a ser defendida, propõe-se que é possível apontar elementos da Complexidade reforçados no ensino de Língua Portuguesa a partir do período emergencial remoto de 2020/2021, com base nos posicionamentos de professores da 17ª Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação (CREDE 17), interior do Ceará, sobre o ensino remoto e o uso de tecnologias digitais, tendo em vista que, no período emergencial remoto, os docentes, além de terem enfrentado situações desafiadoras, tiveram que explorar tecnologias digitais de diversas maneiras, o que os fizeram mobilizar ainda mais configurações de um ensino Complexo/Sistêmico (Morin, 2015; Vasconcellos, 2002).

A originalidade da tese reside no fato de que professores de língua portuguesa da 17ª Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação, situada no interior

do estado do Ceará, estarão contribuindo, por meio desta pesquisa, para atestar que pode ter havido um reforço da Complexidade no ensino atrelado ao uso de tecnologias digitais a partir do período de ensino remoto de 2020/2021.

É importante ressaltar que a análise de relatos de professores de português que atuam na referida regional de ensino sobre a temática em questão, permite a este trabalho o caráter inédito no âmbito da Linguística Aplicada e do Ensino, e consideram perspectivas de “pessoas de carne e osso no dia a dia”, como diria Moita Lopes (2006, p. 88), ao mencionar a necessidade de mudanças quanto aos sujeitos e construtos contemporâneos da L.A.

Dito isso, sabe-se que a linguística aplicada tem galgado caminhos bem diferentes de quando surgiu como disciplina, ampliando-se como campo do saber, e tem apontado rumos que nos levam a perceber que compartimentá-la somente em teorias já existentes pode favorecer um certo desprezo às riquezas que a linguagem pode proporcionar. Sendo assim, aliando os estudos da linguística aplicada contemporânea aos estudos da filosofia, da sociologia e do Interacionismo Sociodiscursivo, como é o caso deste trabalho, pode-se refletir e compreender com maior amplitude, o quanto a linguagem é e precisa ser vista envolta em práticas sociais, sobretudo no que diz respeito ao ensino, e disso decorre a relevância acadêmica deste estudo.

Diversas pesquisas analisam o uso de tecnologias digitais no ensino e na educação básica, no entanto, analisar até que ponto esse uso tem ganhado novas conotações na contemporaneidade, especialmente envolvendo participantes de uma região geográfica que se situa distante dos grandes centros, também confere originalidade a esta pesquisa.

Dessa forma, entende-se que este trabalho possibilita um olhar que, como afirmaria Morin (2011), é “solidário” entre campos do saber, a fim de compreender aspectos que influenciam fortemente as práticas de ensino na contemporaneidade, visto que aspectos sociais e transdisciplinares se apresentam de modo latente no percurso de observação do fenômeno analisado.

Por sua vez, ainda como forma de justificar a pertinência deste estudo, entende-se que o ensino tomado como atividade complexa se contrapõe às ideias cartesianas e newtonianas que propõem uma linearidade nas ações humanas e nos acontecimentos do mundo e, conseqüentemente, nas práticas de ensino, uma vez que, Paiva (2006, p. 91), ao definir a natureza complexa, determina que “um sistema

complexo não é um estado, mas um processo. Cada componente do sistema pertence a um ambiente construído pela interação entre suas partes”.

Seguindo essa lógica, as muitas mudanças ocorridas nas configurações de ensino durante o período pandêmico, além da subjetividade dos docentes, bem como dos discentes, a imprevisibilidade nos momentos de ensino, as falhas dos recursos tecnológicos utilizados, a modificação no tempo de aula, o compartilhamento do conteúdo, por vezes, restrito às telas, sem que houvesse preparo prévio específico para isso por parte dos docentes, são apenas alguns dos fatores que possibilitam analisar a situação apresentada fugindo da mera simplificação e descrição do fenômeno, recorrendo-se à luz dos estudos da Complexidade.

Diversos documentos oficiais direcionados à educação básica no Brasil, a exemplo da Base Nacional Comum Curricular (2017), deixam claro que os estudantes devem ser competentes usuários das tecnologias digitais para aprenderem e se posicionarem no mundo. Diante disso, faz-se necessário estudar, igualmente, o papel dos docentes: como percebiam-se antes do ensino remoto e como percebem-se, agora, diante das práticas de ensino utilizando o que é digital; como autoanalisam-se quanto à sua prática de ensino e a inserção desses recursos, tanto anterior ao ensino remoto, quanto atual. Além disso, como algo a destacar-se nesse trabalho, busca-se, principalmente, investigar quais elementos da Complexidade estiveram envolvidos, a partir do ensino remoto, nas práticas docentes dos professores colaboradores, envolvendo o uso da tecnologia digital.

Ademais, é importante investigar práticas de ensino mediadas pelos recursos digitais empreendidas para tentar fazer com que os estudantes com acesso à rede dessem prosseguimento ao ano letivo, pois não há garantias de que situações como essa não voltem a acontecer e, diante disso, sistematizar o conhecimento relativo às possibilidades de utilização das tecnologias digitais para o ensino de língua portuguesa em uma perspectiva sistêmica, torna-se bastante relevante.

Quanto aos objetivos desta pesquisa, pode-se explicitar como **objetivo geral**: investigar a presença de elementos da Complexidade no ensino e o uso de tecnologias digitais, a partir do período emergencial remoto, por meio de posicionamentos de professores de Língua Portuguesa do Ensino Médio da 17ª Coordenadoria Regional de Desenvolvimento de Educação – situada no Interior do Ceará.

Quanto aos **objetivos específicos**, pretende-se:

1- Identificar, por meio dos posicionamentos docentes, aproximações com a perspectiva Complexa no ensino de língua portuguesa e o uso de tecnologias digitais antes do ensino remoto de 2020/21 no ensino médio do interior cearense;

2- Analisar a presença de elementos da Complexidade no ensino de língua portuguesa e o uso de tecnologias digitais, ponderando os posicionamentos de professores de Português do ensino médio da 17ª Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação do Estado do Ceará (CREDE 17), interior cearense, a partir do ensino remoto de 2020/2021;

3- Explicitar possibilidades de utilização das tecnologias digitais para o ensino de língua portuguesa em uma perspectiva complexa, com base nos resultados encontrados por meio dos objetivos 1 e 2.

A presente tese está sistematizada em oito capítulos, os quais apresentam-se da seguinte maneira:

No capítulo 1, a saber, a presente introdução, o tema é contextualizado, além de serem elencadas as perguntas de pesquisa, hipótese, enunciado de tese, os objetivos geral e específicos da pesquisa e, em síntese, a apresentação dos capítulos desenvolvidos.

Já no capítulo 2, aborda-se o percurso metodológico para se chegar à culminância dos resultados da pesquisa, caracterizando-a quanto a sua natureza, abordagem, instrumentos e técnica de análise adotados. Em tal capítulo, observou-se como pertinente, primeiramente, estabelecer relações do trabalho desenvolvido em Linguística Aplicada e Ensino com a Teoria da Complexidade, que tanto se menciona nesta tese, recorrendo-se, principalmente, a Moita Lopes (2006), Morin (2015) e Signorini (1998).

O capítulo 3, intitulado “Tecendo relações em uma perspectiva de complexidade: da produção de conhecimento à linguagem e o ensino” aborda pressupostos da Teoria da Complexidade e do Pensamento Sistêmico, com o intuito de situar os postulados adotados na pesquisa que norteiam a assunção da atividade docente, sobretudo a partir do ensino remoto, pelos professores participantes, como atividade complexa. Para isso, algumas referências utilizadas são: Morin (2011, 2015), Vasconcellos (2002) e Bachelard (1996). Neste capítulo, após as discussões teóricas mais abrangentes, abordam-se questões relativas à teoria de base linguística adotada neste trabalho, a saber, o Interacionismo Sociodiscursivo e suas relações com o Pensamento Complexo, estabelecendo diálogos entre autores como Bronckart (2002)

e Morin (2015). Em seguida, apresentam-se estudos que mostram a pertinência de um ensino voltado para uma visão de Complexidade, focalizando o ensino de língua portuguesa, tendo como principais referências Morin (2021), Lima (2023) e Moraes (2024).

No capítulo 4, “Tecnologias digitais: reflexos no mundo, na educação básica e no ensino emergencial remoto”, é feito um apanhado teórico sobre tecnologias digitais no mundo contemporâneo e como já vinham sendo atreladas ao ensino em documentos ou políticas públicas para a educação básica e na academia, mesmo antes do ensino remoto, e a partir desse momento histórico, em estudos e propostas pedagógicas de estudiosos da educação e da linguagem. Para tanto, fundamenta-se em autores como Levy (1999), Leffa (2016), Ribeiro (2016), Barton e Lee (2015), Coscarelli (2019), Rojo (2013), Mendonça (2021), entre outros.

O capítulo 5, por sua vez, é o primeiro capítulo de cunho analítico, intitulado “Ensino de língua portuguesa no interior cearense e o uso de tecnologias digitais antes do ensino remoto”. Neste capítulo, através de posicionamentos de professores de língua portuguesa, busca-se identificar aproximações relativas à perspectiva complexa no ensino e o uso de tecnologias digitais antes do período emergencial remoto, alcançando-se, por meio dele, o primeiro objetivo específico. A importância deste capítulo está no fato de se almejar atestar que antes do período emergencial remoto a perspectiva da complexidade já era cogitada pelos professores em algumas situações, e como uma espécie de *continuum*, após o ensino remoto, houve certo reforço quanto a isso.

O capítulo 6, “Elementos da complexidade no ensino de língua portuguesa a partir do período de aulas remotas e o uso de tecnologias digitais”, é também de cunho analítico. É feita a análise dos dados com base no constructo teórico apresentado ao longo da pesquisa, a fim de mostrar elementos da complexidade que podem ser apontados mediante os posicionamentos dos professores colaboradores, quando estes discorrem sobre suas posturas e práticas de ensino de língua portuguesa empreendidas com o uso da tecnologia digital, a partir do período emergencial remoto. Através deste capítulo, almeja-se atingir o segundo objetivo específico.

O capítulo 7, que tem como título “Ensino de língua portuguesa sob a perspectiva complexa com o uso de tecnologia digital: um panorama possível a partir do período pandêmico”, é um capítulo que, com base nos pressupostos teóricos da complexidade no ensino e dos posicionamentos docentes a respeito das tecnologias

digitais utilizadas durante o ensino remoto, faz-se um panorama daqueles que, segundo os professores, foram produtivos no ensino. Além disso, constrói-se um arcabouço relativo a esses recursos, descrevendo-os e detalhando seus propósitos, ressaltando quais usos ganharam nas práticas de ensino e, principalmente, quais contribuições podem desempenhar para um ensino que vise a perspectiva complexa. No referido capítulo, cumpre-se o terceiro objetivo específico.

E, por último, o capítulo 8, o qual traz as considerações finais, ao retomar as perguntas de pesquisa e almejar respondê-las conforme o levantamento teórico, o percurso metodológico e as análises feitas ao longo da tese, discutindo os resultados obtidos neste estudo.

2 CAMINHO METODOLÓGICO

Este capítulo intitula-se “Caminho metodológico” para fazer alusão aos diversos caminhos que foram percorridos para se chegar aos locais de geração de dados. Ele está organizado em cinco tópicos, os quais têm por objetivo descrever como a pesquisa foi desenvolvida, partindo, inicialmente, de uma discussão que aborda, de forma sintética, os principais aportes teóricos aqui adotados, a saber, a Teoria da Complexidade e aspectos da Linguística Aplicada Contemporânea. Em seguida, discorre-se sobre pesquisas importantes sobre a Teoria da Complexidade no campo da linguística aplicada no Brasil, seguida da caracterização da pesquisa quanto a sua abordagem, natureza e tipo, para demonstrar a pertinência científica deste estudo. Após a caracterização da pesquisa, apresenta-se o contexto e participantes, a fim de que a partir disso se compreenda melhor o caso analisado. Na sequência, descreve-se a condução das etapas metodológicas e instrumentos de pesquisa, com o objetivo de apresentar os passos para consolidação dos dados obtidos. Por último, apresentam-se os procedimentos para a análise dos dados, especificando as categorias analíticas e os métodos de análise, a fim de se chegar aos resultados deste trabalho.

2.1 METODOLOGIA DE PESQUISA E TEORIA DA COMPLEXIDADE: ELOS COM A LINGUÍSTICA APLICADA E O ENSINO

Ao se mencionar o termo metodologia em uma pesquisa científica, pode-se afirmar que é natural remeter-se aos passos, à organização, ou às etapas que geralmente levam à solução de uma problemática, ou como se chega à(s) resposta(s) para um questionamento, contribuindo, assim, para o entendimento de que fazer pesquisa é algo, de certa forma, simples, e de que, quando aplicados os devidos instrumentos e os devidos métodos, apropria-se, de maneira linear, de um resultado esperado claro e irrefutável.

No entanto, quando se reflete sobre o que Morin (2015) preconiza em seus estudos quanto aos saberes científicos, se põe em xeque as delimitações feitas ao longo do desenvolvimento de grandes vertentes teóricas na busca por conhecimento, quando tais vertentes desprezaram e, por vezes, excluem o mundo real, pelo fato de ser repleto de incertezas, incompletudes e falhas, sugerindo que para ser ciência é

necessário firmar-se naquilo que não foge a regras e padrões, conforme pode-se inferir da afirmação seguinte:

Os problemas humanos são entregues, não só a este obscurantismo científico que produz especialistas ignaros, mas também a doutrinas obtusas que pretendem monopolizar a cientificidade (após o marxismo althusseriano, o econocratismo liberal), a ideias-chave ainda mais pobres por sua pretensão de abrir todas as portas [...], como se a verdade estivesse fechada num cofre-forte de que bastaria possuir a chave, e o ensaísmo não verificado partilha o terreno com o cientismo limitado. (Morin, 2015, p. 13)

Dessa forma, o referido autor questiona a postura rígida e engessada nos modos pelos quais a ciência vem sendo estabelecida, o que vai, também, ao encontro do que Moita Lopes (2009, p. 11) constata: “Entendo que os discursos da ciência, como outros, são construções sociais que, em certos momentos, abalizam certas compreensões de produzir conhecimento, excluindo outras.”

Nesse sentido, pode-se refletir que tanto Moita Lopes quanto Morin questionam as maneiras pelas quais a ciência institucionalizada tende a considerar como válidas, somente construções de determinado polo social, o que pode levar a reducionismos. Isto é, assim como o filósofo e sociólogo aqui citado critica o fazer científico por séculos difundido, o referido linguista aplicado também critica como a linguística aplicada vem sendo explorada ao redor do mundo.

Assim, é possível observar análises de Moita Lopes (2006, p. 18), nesse aspecto, sugerindo que:

[...] uma das características da LA contemporânea é o envolvimento em uma reflexão contínua sobre si mesma [...]. Tal característica pode ser bastante problemática para campos cristalizados, seguidores de visões de conhecimento como construção de verdade.

Entende-se que, mediante os citados excertos de Moita Lopes, confirma-se a possibilidade de apontar elos com posicionamentos de Morin (2015), também explícitos neste trabalho. Isso corrobora, então, para a noção de solidariedade e multidimensionalidade do conhecimento, elementos sugeridos pelo referido autor em seus estudos, pelo fato de que visões obtidas a partir de um teórico da L.A vão ao encontro de teorias filosóficas e sociológicas, a fim de que o conhecimento seja sempre expandido.

Por outro lado, para não incorrer em certa incoerência ao ter apresentado essa reflexão como início das discussões de cunho metodológico no presente texto, é necessário deixar claro que, não se busca, com isso, desmerecer toda a história por trás dos métodos e parâmetros científicos adotados por grande parte dos trabalhos acadêmicos. No entanto, intenta-se elucidar que, ao expor tal raciocínio, tem-se o registro do quanto a pesquisadora considera que, embora seguindo formas consagradas de se fazer pesquisa, o mundo, o ensino e, nesse caso em específico, as etapas metodológicas deste trabalho, também estiveram sujeitas à natureza complexa que permeia o universo e suas relações. A partir disso, pode-se suscitar erros, imprevisibilidade, mudança de perspectiva e de percurso nos rumos da pesquisa e, por que não dizer resultados inesperados, considerando tudo isso como parte da prática científica, e revelando novos saberes.

Isso posto, é preciso também dizer que, ao mencionar a complexidade humana, dos acontecimentos do mundo e de todo e qualquer tipo de conhecimento, embora tal termo possa fazer surgir a ideia de dificuldade ou até mesmo de caos, não se exclui, aqui, a noção de organização. Além disso, não se concebe os fenômenos somente como sendo difíceis de serem analisados, mas sim que todo conhecimento está interligado a outros e deve ser entendido de maneira sistematizada, não havendo, então, a pretensão em decifrar ou descrever todo o fenômeno estudado.

Isso porque, de acordo com o próprio Morin (2015, p. 83), “O pensamento complexo não recusa de modo algum a clareza, a ordem, o determinismo. Ele os considera insuficientes, sabe que não se pode programar a descoberta, o conhecimento, nem a ação.”

Por isso, entende-se que, mesmo com erros, imprevisibilidade e retroações, há a descoberta e o aprimoramento de saberes, e é isso que este trabalho considera, já que, “O que o pensamento complexo pode fazer é dar, a cada um, [...] um lembrete, avisando: ‘não esqueça que a realidade é mutante, não esqueça que o novo pode surgir, e, de todo modo, vai surgir.’” (Morin, 2015, p. 83)

Quanto à pesquisa em Linguística Aplicada contemporânea, Rojo (2007, p. 1762) deixa claro que:

Trata-se, então, de se estudar a língua real, o uso situado da linguagem, os enunciados e discursos, as práticas de linguagem em contextos específicos, buscando não romper esse frágil fio que garante a visão da rede, da trama, da multiplicidade, da complexidade dos objetos-sujeitos em suas práticas.

Conforme a referida autora, o propósito contemporâneo da L.A. é considerar uma visão ampla e ao mesmo tempo específica da linguagem, o que faz elo com o que Morin (2015) chama de “uno e múltiplo”. Ao mesmo tempo, encontra amparo na expressão de Signorini (1998, p. 101), citando Latour (1994) ao dizer que a L.A. deve considerar a “mistura que tece o mundo”, isto é, o aspecto sistêmico da linguagem e do conhecimento.

Além disso, Freire (2020, p. 251) diz:

Por pesquisar e interpretar a linguagem, a Linguística Aplicada se faz presente, de alguma forma, em todas as áreas, assim como todas as áreas nela estão, uma vez que lançam mão da linguagem de diversos modos, tendo intencionalidades diversas e causando múltiplos efeitos, ligando/religando saberes particulares, singulares para gerar novos saberes, múltiplos, plurais.

Dessa maneira, ao pensar o ensino sob um viés filosófico e sociológico, como neste trabalho, além de considerar as vozes de professores nordestinos, que ministraram aulas nos rincões do Sertão cearense durante a pandemia, contribui-se para reafirmar o caráter que os linguistas contemporâneos têm buscado para a L.A. Para eles, que seguiram as mudanças advindas do novo século e se distanciaram dos modelos cartesianos de fazer pesquisa, “Não são mais as situações estáveis e permanentes que interessam, mas as evoluções, as crises e as instabilidades.” (Martins & Braga, 2007, p. 219)

Assim, abrindo-se a este universo plural de imprevisibilidade e descobertas, inicia-se a jornada pelo caminho metodológico adotado neste trabalho, esclarecendo o estado da arte, sua natureza, sua abordagem, seu contexto e outras características relevantes para que se compreenda melhor como a tese está construída.

2.2 ESTUDOS DA COMPLEXIDADE E O ENSINO NO BRASIL

Neste tópico, consideram-se estudos que estejam relacionados ao ensino de línguas à luz da teoria da Complexidade e da Linguística Aplicada. Para mineração de teses sobre tal abordagem, buscou-se, inicialmente, o repositório de teses da CAPES por meio de palavras-chaves, o que se tornou inviável, visto que por esse meio os termos pesquisados se faziam presentes em milhares de teses, no entanto, grande parte, distante do que se discute aqui.

Após a busca em periódicos voltados à área em questão, foram encontrados resultados em que se pode analisar o seguinte: em 2002, a primeira publicação em Linguística Aplicada e Complexidade que se tem registro no Brasil foi pela professora Vera Menezes de Oliveira e Paiva³, da UFMG, na qual foram abordadas teorias que são semelhantes às abordadas neste trabalho, ressaltando que, na presente pesquisa, especificamente, parte-se do contexto de ensino remoto de língua portuguesa.

Segundo Martins e Braga (2007, p. 227), nessa primeira publicação:

Paiva (2002) faz uma revisão dos principais modelos de aquisição de segunda língua e propõe um modelo baseado na teoria dos sistemas complexos. Este foi o primeiro trabalho realizado no Brasil na área de Linguística Aplicada que procurou compreender o processo de desenvolvimento de uma segunda língua como um sistema complexo.

Após isso, a professora e pesquisadora Vera Menezes de Oliveira e Paiva orientou diversos trabalhos nesse sentido. Conforme aborda Fernandes Távora, em seu relatório de pós-doutorado, recentemente publicado (2022), tais pesquisas deram origem ao que ele designou de Escola Mineira de Complexidade em Linguística Aplicada, em que tais pesquisas demonstram as mudanças ocorridas no pensamento científico advindas do final do século XX, sendo descrita pelo referido autor como:

Linguística Aplicada em suas abordagens com base na Teoria da Complexidade: essa Linguística Aplicada “Complexa,” que se preocupa em descrever *salas de aula, ambientes on-line, ensino de segunda língua, comunidades autônomas ou abordagens ecológicas*, entre outros temas de pesquisa [...]. (Távora, 2022, p. 20)

As pesquisas, frutos da citada Escola, trazem achados como os de Parreiras (2005), em que esse:

Analisa a sala de aula on-line sob a perspectiva da teoria da complexidade e observa que os fluxos interacionais estabelecidos nas salas de aulas digitais se caracterizam como sistemas complexos, apresentando indícios de imprevisibilidade, sensibilidade às condições iniciais, interatividade, adaptabilidade e dinamismo e auto-organização. (Martins; Braga, 2007, p. 226).

³ Dado obtido por meio do relatório de pós doutoramento do professor Fernandes Távora (2022).

Além disso, sobre a Escola Mineira de Complexidade em Linguística Aplicada, Martins e Braga (2007, p. 227, 228) a definem como:

Um grupo de estudos em desenvolvimento vem utilizando a teoria da complexidade como base epistemológica para a compreensão de fenômenos diversos relacionados aos processos de ensino e aprendizagem e, em particular, em contextos de educação on-line. No contexto interacional mediado pela linguagem e tecnologia, esse grupo conta com dois estudos empíricos voltados para a melhor compreensão do funcionamento de comunidades de aprendizagem: o primeiro volta-se para investigações sobre a colaboração e desenvolvimento da reflexão crítica em grupos on-line que interagem sem a interferência direta do professor; e o segundo busca compreender os eventos interativos ocorridos nas aulas on-line e face a face em um curso de escrita em língua inglesa como língua estrangeira.

É importante destacar que se considera, aqui, a investigação de Távora (2022) para a apresentação de pesquisas abordando a complexidade no campo na linguagem, pelo fato de que a chamada Escola Mineira de Complexidade em Linguística Aplicada tem conferido relevante papel para o desenvolvimento desses estudos no Brasil. Essa é uma tendência do pensamento científico mundial que tem se consolidado em terras nossas e, através da qual, em duas décadas, o referido pesquisador apontou larga produção acadêmica. Só de orientandos da professora Vera Menezes se tem registro de 12 teses abordando a referida temática e, após isso, grande número de publicações dos que por esses foram orientados.

Nesse aspecto, a presente tese vem, também, contribuir para revelar a pungente necessidade de encarar o ensino sob uma perspectiva complexa e sistêmica, em que vários elementos estão envolvidos e se sobressaltam quando se analisa o que os sujeitos dizem em seus contextos e situações reais de interação. Isso é exemplificado, portanto, com o caso dos professores da 17ª Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação, do estado do Ceará, que relatam sobre o ensino a partir do período de aulas remotas de língua portuguesa envolvendo o uso de tecnologias digitais.

2.3 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

Ao que diz respeito às características metodológicas da pesquisa, classifica-se como um estudo de caso, que segundo Yin (2005), este é proposto quando o foco da pesquisa se encontra em fenômenos contemporâneos inseridos em algum contexto da vida real. Sendo assim, a pesquisa foi desenvolvida no intuito de analisar e refletir sobre relatos de práticas docentes em concomitância com os usos e possibilidades das tecnologias digitais para o ensino de língua materna, analisando elementos do Pensamento Complexo mobilizados, tendo como contexto o ensino remoto de 2020/2021.

Além disso, esclarece-se que o presente trabalho se configura como uma pesquisa de abordagem qualitativa. Considerando como Denzin e Lincoln (2006, p. 17) mostram, a pesquisa qualitativa:

É uma atividade situada que localiza o observador no mundo. Consiste em um conjunto de práticas materiais e interpretativas que dão visibilidade ao mundo [...]. Nesse nível, a pesquisa qualitativa envolve uma abordagem naturalista, interpretativa, para o mundo, o que significa que seus pesquisadores estudam as coisas em seus cenários naturais, tentando entender, ou interpretar, os fenômenos em termos dos significados que as pessoas a eles conferem.

O referido excerto vai ao encontro do que traz Leffa (2006, p.1) ao falar sobre características da pesquisa qualitativa em Linguística Aplicada:

Há uma preocupação em contextualizar o que é pesquisado, estabelecendo todas as relações possíveis entre os diferentes elementos que podem estar envolvidos na pesquisa. Nada varia de modo isolado; a transformação se dá no contato com o outro.

Sobre a pesquisa qualitativa, Marconi e Lakatos (2009) afirmam que é uma metodologia que fornece análises mais detalhadas e consistentes sobre estudos e investigações. Nesse sentido, demonstra-se a adequação da abordagem aqui adotada, pelo fato de que estão sendo analisadas perspectivas de ensino de professores da 17ª Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação (CREDE 17), interior do Ceará, em um dado momento histórico, isto é, situado e real. E, ainda, conforme Creswell (2007, p.186):

A pesquisa qualitativa usa métodos múltiplos que são interativos e humanísticos. [...] e cada vez mais envolvem participação ativa dos participantes e sensibilidade aos participantes do estudo. Os pesquisadores qualitativos buscam o envolvimento dos participantes [...] e tentam estabelecer harmonia e credibilidade com as pessoas no estudo.

Sendo assim, foi imprescindível o estabelecimento de uma relação harmoniosa com os participantes da pesquisa, com vistas a atingir os objetivos relacionados a compreender como os docentes lidavam com a tecnologia digital em sua prática de ensino, além de investigar as potencialidades e/ou falhas dos recursos digitais por eles explorados a partir do ensino remoto de 2020/2021, devido à pandemia do COVID-19, considerando a atividade docente como atividade complexa. Nesse sentido, faz-se elos com os estudos teóricos já citados a respeito da temática abordada, em que os sujeitos participantes são os que contribuem bastante para se chegar aos achados e à ampliação de conhecimento sobre o que se analisa nesta pesquisa.

Nesse contexto, os dados gerados servem de base para a interpretação e, como já mencionado, parte-se do momento em questão para se fazer uma sistematização de perspectivas docentes que foram reveladas durante a investigação proposta, o que sugere situar a pesquisa, de fato, em uma abordagem qualitativa.

Referente à sua natureza, esta pesquisa caracteriza-se como exploratória, tendo em vista ser um estudo de caso, já que vai ao encontro do que Gil (2002, p. 54) define como tendo os seguintes propósitos:

Explorar situações da vida real ainda não definidas; preservar o caráter unitário do objeto estudado; descrever a situação do contexto em que está sendo feita a investigação; formular hipóteses e/ou desenvolver teorias; explicar as variáveis causais de um fenômeno em situações complexas.

Dessa maneira, buscar analisar elementos da complexidade que podem ter sido reforçados a partir do ensino remoto em práticas docentes, encontra amparo no que foi proposto pelo autor citado, além de ter ligação estabelecida com a Teoria da Complexidade, a qual se adota em todo este estudo.

Por sua vez, o método adotado é o indutivo. Sobre o método indutivo, Prodanov e Freitas (2013) esclarecem que:

Nesse método, partimos da observação de fatos ou fenômenos cujas causas desejamos conhecer. A seguir, procuramos compará-los com a finalidade de descobrir as relações existentes entre eles. Por fim, procedemos à generalização, com base na relação verificada entre os fatos ou fenômenos. (Prodanov; Freitas, 2013, p. 30)

E, ainda segundo os citados autores, “Por método podemos entender o caminho, a forma, o modo de pensamento. É a forma de abordagem em nível de abstração dos fenômenos. É o conjunto de processos ou operações mentais empregados na pesquisa.” (Prodanov; Freitas, 2013, p. 26)

Esta pesquisa foi realizada ao se obter dados a partir das percepções de um grupo de professores de Língua Portuguesa que atua no interior do Ceará, como parte do universo de professores que vivenciaram o ensino remoto. É pertinente mencionar, mais uma vez, que as escolhas relativas à construção deste estudo, como a temática quanto às práticas de ensino a partir do período pandêmico, por exemplo, não fogem à subjetividade de quem se viu fortemente alcançada pelas situações que estão em análise, já que a pesquisadora se insere no contexto em questão. Assim, entende-se que, como mostra Creswell (2007, p. 187):

O pesquisador qualitativo reflete sistematicamente sobre quem é ele na investigação e é sensível à sua biografia pessoal e à maneira como ela molda o estudo. Essa introspecção e esse reconhecimento de vieses, valores e interesses (ou refletividade) tipifica a pesquisa qualitativa atualmente.

E ainda quanto à pertinência dessa pesquisa como sendo um estudo de caso, segue-se abordando Creswell (2007, p.188), ao dizer que nesse tipo de estudo o pesquisador explora “processos, atividades e eventos”, justamente o que se fez neste trabalho, ao se explorar o processo de ensino, as ações empreendidas que correspondem às atividades, e os eventos que se referem aqui, às diversas situações que fugiram ao esperado, tudo isso partindo do período de ensino remoto.

Por sua vez, Lüdke e André (2015, p. 20), quando elucidam que “[...] o estudo de caso se destaca por se constituir numa[*sic*] unidade dentro de um sistema mais amplo”, nota-se que o sistema amplo seria o ensino e o período de ensino remoto, bem como o universo de professores de língua portuguesa do Brasil, e a unidade, nesse caso, foram os professores de língua portuguesa da CREDE 17, interior do Ceará.

Leffa (2006, p. 25-26) ainda aponta as vantagens da escolha do mencionado método para a pesquisa qualitativa, as quais possuem relações com o presente trabalho que se sobressaltam, quando até mesmo a imprevisibilidade é mencionada, assim como na fundamentação teórica apresentada:

Entre as vantagens da metodologia do Estudo de Caso, destacam-se a flexibilidade e capacidade de contextualização. A flexibilidade permite que o pesquisador ajuste suas hipóteses iniciais de acordo com os dados novos que podem surgir durante a execução do projeto, dando assim conta da imprevisibilidade.

Ao tratar sobre o estudo de Caso em Linguística Aplicada, Leffa (2006, p. 14) ainda afirma que:

Estudo de Caso é a investigação profunda e exaustiva de um participante ou pequeno grupo. Procura-se investigar tudo o que é possível saber sobre o sujeito ou grupo escolhido e que achamos que possa ser relevante para a pesquisa.

Tais colocações, portanto, impulsionam o próximo tópico, em que se faz a descrição dos sujeitos colaboradores e do contexto da pesquisa, para melhor compreender os resultados dela advindos.

2.4 CONTEXTO E PARTICIPANTES DA PESQUISA

Para apresentar o contexto e participantes desta pesquisa, inicia-se esclarecendo que, como sujeitos participantes, contou-se com professores de língua portuguesa que atuam no interior do estado do Ceará, mais especificamente em escolas situadas na 17ª Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação (CREDE17), a qual abrange escolas de educação básica de sete municípios do estado, a saber: Icó, Umari, Baixio, Ipaumirim, Lavras da Mangabeira, Cedro e Várzea Alegre, tendo sua sede situada no município de Icó – CE.

A fim de demonstrar a localização geográfica das Coordenadorias Regionais de Desenvolvimento de Educação do Ceará e destacar a localização da CREDE 17, parte-se do macro ao micro, em que se pode identificar a Regional em análise a partir do seguinte mapa simplificado do Ceará, com setas indicativas, em que, inclusive, é nítida sua distância da capital cearense, Fortaleza (CREDE 21).

Figura 1 - Mapa das CREDEs do Ceará



Fonte: Site da SEDUC-CE (2022)

Tal dado pode ser relevante quando se trata de considerar as vozes de professores de educação básica que ministram aulas em regiões distantes de grandes centros, o que confere a esta pesquisa um caráter contemporâneo no que tange aos construtos vigentes objetivados pela linguística aplicada, de acordo com o que apresenta Moita Lopes (2006, p. 90).

Conforme mostra o referido mapa, o Ceará possui atualmente 21 (vinte e uma) Coordenadorias Regionais de Desenvolvimento da Educação (CREDEs), agrupadas por municípios, que como se pode inferir do próprio nome, tais municípios situam-se na mesma região geográfica, tendo como sede um dos municípios que a compõem.

Ao que concerne a sua história, as CREDEs foram instituídas em 25 de novembro de 1996, a partir da publicação do Decreto estadual de nº 24.274, de 22 de novembro de 1996, tendo surgido mediante as demandas suscitadas por ocasião da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9394/96 e do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – Lei 9424/96 (FUNDEF), em que mudanças precisaram ocorrer na organização, funcionamento e no financiamento dos sistemas de ensino, em nível federal, estadual e municipal.⁴

⁴. Histórico das 21 CREDEs do Ceará. Disponível em: <https://www.crede16.seduc.ce.gov.br/institucional/historico/>. Acesso em 24 jul. 2023.

Em substituição às 14 (quatorze) antigas Delegacias Regionais de Educação, de 1987, de acordo com site institucional da própria Secretaria de Educação do Estado do Ceará, as novas Regionais de Ensino (CREDEs) foram instituídas e:

Sua principal missão é articular e coordenar a política educacional do Estado do Ceará, em âmbito regional, através de um trabalho de parcerias com os municípios, via Secretarias Municipais de Educação e Unidades Escolares, favorecendo a integração dos sistemas públicos de ensino no planejamento, execução e avaliação de suas políticas. (CREDE16, 2023)

Além disso, as CREDEs estiveram relacionadas a:

[...] implementação da política educacional “Todos pela Educação de Qualidade para Todos” iniciada no período de 1995 a 1998, que tinha como estratégia básica a descentralização e o desenvolvimento do modelo de gestão democrática, tendo a escola como ponto de partida. Segundo o artigo 4º do Decreto Nº24.274, compete a CREDE exercer, em âmbito regional as ações de planejamento, cooperação técnica e financeira, orientação normativa, mobilização, articulação e integração institucional, objetivando a melhoria da qualidade da educação básica. (CREDE16, 2023)

Nesse sentido, cada escola do Estado do Ceará possui um(a) superintendente responsável na CREDE a qual faz parte, com vistas a acompanhar e auxiliar as ações pedagógicas e administrativas das unidades escolares. Como objetivos da política de superintendência escolar nas CREDEs do Estado do Ceará, destacam-se os seguintes:

– Realizar o acompanhamento da gestão escolar com foco na permanência e na melhoria da aprendizagem dos alunos; – Favorecer a autonomia da escola e a responsabilização por seus resultados; – Promover, na escola, um circuito permanente de reflexão e ação em torno de seus indicadores, metas, processos e instrumentos de gestão; – Contribuir para articulação entre Seduc e escolas na implementação de programas e projetos, bem como na troca de informações do funcionamento geral da rede; – Fortalecer a gestão escolar e auxiliar a escola a assumir seu papel central como protagonista principal no processo educativo de seus alunos. – O acompanhamento se efetiva por meio de visitas mensais às escolas; encontros sistemáticos com todos os diretores escolares; reuniões com grupos menores de diretores e coordenadores; audiência individual com o diretor escolar. (SEDUC, 2023)

Por sua vez, a 17ª Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação (CREDE 17), como já mencionado, acompanha a educação básica nos municípios de

Baixio, Cedro, Icó, Ipaumirim, Lavras da Mangabeira, Várzea Alegre e Umari, e se organiza por meio das seguintes células de trabalho⁵:

Célula de Desenvolvimento da Escola e Aprendizagem – CEDEA que atua diretamente nas 16 Escolas Ensino Médio, sendo 02 Escolas de Ensino Médio Convencionais, 04 Escolas Estaduais de Educação Profissional, 01 Centro de Educação de Jovens e Adultos e 09 Escolas de Ensino Médio de Tempo Integral; a Célula de Cooperação com Municípios – CECOM que atua junto às Secretarias Municipais de Educação; e a Célula de Gestão Administrativo Financeira – CEGAF que atua nas questões administrativas, de pessoal e financeira. (CREDE17, 2023)

Sob diretrizes do Conselho Estadual de Educação do Ceará (CEE)⁶, em março de 2020, a Secretaria de Educação do Estado do Ceará (SEDUC) e os técnicos responsáveis pelas escolas da CREDE 17 orientaram que os professores que atuavam nos já mencionados municípios passassem a fazer uso das tecnologias digitais, como forma de minimizar os danos relativos à aprendizagem que estivessem por vir, em decorrência da suspensão de aulas presenciais que foi forçada pela pandemia do COVID-19.

Para isso, o CEE se baseou, dentre outros documentos, no “Decreto Estadual N°33.510 de 16 de março de 2020, que dispõe a adoção no âmbito da Administração Pública direta e indireta, de medidas temporárias e emergenciais para enfrentamento e contenção da infecção humana pelo novo coronavírus (COVID-19)” (CEE, 2020).

O referido decreto determinou o seguinte:

Art. 3º Ficam suspensos, no âmbito do Estado do Ceará, por 15 (quinze) dias: [...] III - atividades educacionais presenciais em todas as escolas, universidades e faculdades, das redes de ensino pública, obrigatoriamente a partir de 19 de março, podendo essa suspensão iniciar-se a partir de 17 de março; (DIÁRIO OFICIAL DO CEARÁ, 2020)

Dessa forma, as orientações repassadas basearam-se na resolução do CEE N° 481 de 27 de março de 2020, a qual preconizou que algumas das atribuições dos

⁵ Histórico da CREDE 17. Disponível em: <https://www.crede17.seduc.ce.gov.br/historico/>. Acesso em 24 jul. 2023.

⁶ O Conselho Estadual de Educação do Ceará (CEE), órgão colegiado do Sistema de Ensino, tem como finalidade precípua interpretar a legislação federal e estadual e adequá-las ao Sistema de Ensino do Estado. Disponível em: <https://www.cee.ce.gov.br/institucional/como-funciona-o-cee/>. Acesso em 22 ago. 2023.

gestores junto aos professores das escolas de educação básica do Estado do Ceará, durante o período em questão, eram de:

I – Planejar e elaborar [...] as ações pedagógicas e administrativas a serem desenvolvidas durante o período em que as aulas presenciais estiverem suspensas, com o objetivo de viabilizar material de estudo e aprendizagem de fácil acesso, divulgação e compreensão por parte dos alunos e familiares;

[...] III – Preparar material específico para cada etapa e modalidade de ensino, com facilidades de execução e compartilhamento, como: **vídeo aulas, conteúdos organizados em plataformas virtuais de ensino e aprendizagem, redes sociais, correio eletrônico e outros meios digitais** ou não que viabilizem a realização das atividades por parte dos estudantes, contendo, inclusive, **indicação de sites e links para pesquisa**; (CCE, 2020, grifo nosso)

Nesse contexto, acredita-se que foi um desafio para professores de Língua Portuguesa, bem como, para professores de outros componentes curriculares, os quais foram, de certa forma, surpreendidos ao precisarem adequar suas práticas de trabalho e propostas de ensino às telas e dispositivos digitais, plataformas virtuais, como citado na referida resolução, sem que houvesse preparo prévio específico para isso. Ainda de acordo com uma das primeiras resoluções norteadoras para o ensino remoto no Ceará, orientou-se que:

Art. 4º Todo o planejamento e o material didático adotado devem estar em conformidade com o Projeto Pedagógico da rede de ensino ou escola privada e deverão refletir, à medida do possível, os conteúdos já programados para o período. (CCE, 2020)

As orientações, como as que foram mencionadas, chegavam aos professores que atuam na CREDE 17 por intermédio dos gestores escolares, que, em reuniões virtuais ou por meio de grupos no *WhatsApp*, apresentavam as diretrizes a serem seguidas pelos próximos dias, visto que, no início, achava-se que as aulas remotas não durariam o tempo que durou, pois o primeiro decreto, assim como outros que foram se “renovando”, previam apenas 15 dias de suspensão de atividades presenciais. Cabe dizer que os gestores também recebiam as orientações em encontros *on-line* com os superintendentes da CREDE 17, responsáveis por acompanhar o trabalho realizado nas escolas.

Dessa forma, por intermédio dos gestores escolares, os professores recebiam as orientações e informes necessários para prosseguimento das aulas em formato

remoto, em que tais orientações, por sua vez, eram oriundas da Secretaria de Educação do Estado do Ceará (SEDUC) e de técnicos e superintendentes responsáveis da CREDE 17.

Houve, ainda, a abertura de e-mails institucionais de todos os professores e estudantes para utilização de plataformas virtuais, como o *Google Classroom*, *Google Meet*, *Google forms*, entre outros, como tentativa de ampliar o acesso dos estudantes às atividades e aulas ministradas.

Vale ressaltar que no interior do estado do Ceará, com a escassez de recursos, como a má qualidade da *internet* e a situação socioeconômica precária de grande parte dos discentes, esse desafio tornou-se ainda maior, exigindo dos docentes tomadas de decisões e ações que contribuíssem para a efetivação do ensino.

A pesquisadora, estando imersa nesse mesmo entorno situacional e territorial, observava, por meio de grupos de *WhatsApp* e encontros docentes *on-line*, o quanto grande parte dos colegas professores pareciam empenhados em encontrar soluções, embora não fossem fáceis, para fazer com que o ensino continuasse acontecendo no "novo" formato, demonstrando angústias, mas também ampliação de saberes e mudanças de práticas e perspectivas. Dessa forma, mesmo sendo uma amostra gerada em um contexto socio regional, por vezes, esquecido: os interiores sertanejos nordestinos, buscou-se prezar por registrar e analisar o que foi mobilizado, acreditando que tais achados podem ser relevantes para agregar contribuições aos estudos da linguagem e do ensino.

Assim, a pesquisa foi realizada com a participação de dez professores de língua portuguesa que estavam atuando no Ensino Médio durante o Ensino Remoto Emergencial, ao responderem, inicialmente, um questionário por meio do *Google forms*. Esses dez professores participantes correspondem a 16,1% de um universo aproximado de sessenta e dois professores de língua portuguesa atuantes na referida CREDE. E 9, dos 10 professores que responderam ao questionário inicial, participaram das entrevistas, os quais são melhor apresentados ainda neste tópico.⁷

⁷ A primeira geração de dados deste trabalho, o questionário, está amparada pelo parecer dado ao Projeto de pesquisa Novas Configurações de Ensino de Leitura e Escrita em Atividades de Linguagem (ns), fornecido pela Plataforma Brasil CAAE Nº 42844814.8.0000.5182, projeto no qual esta pesquisa esteve vinculada até agosto de 2022. Além disso, a pesquisa se amparou em um outro parecer do comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos do Hospital Universitário Alcides Carneiro (CEP-HUAC), da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), sob o registro CAAE 64576322.7.0000.5182 e parecer número 5.839.049, para dar prosseguimento às demais etapas previstas neste estudo, tendo em vista que uma delas foi a realização de entrevistas com professores.

Quanto aos perfis dos professores participantes, todos eles atuaram em uma ou mais turmas de ensino médio durante o Ensino remoto de 2020/21, ministrando aulas de Língua portuguesa, sendo que três deles possuíam carga horária nos três anos que integralizam o Ensino Médio.

Além disso, seis deles atuaram em escolas de ensino médio regular, dois em escolas de Tempo Integral e dois em Escolas de Ensino Profissionalizante, todas da CREDE 17, interior do estado do Ceará. E quanto à localização dos participantes, obteve-se respostas de um professor que atua em Umari, um professor de Baixio, dois professores de Ipaumirim, dois professores de Várzea Alegre, um professor de Cedro, um professor de Lavras da Mangabeira, e dois professores de Icó, contemplando, assim, professores de todos os municípios almejados para este trabalho. Desses profissionais, seis são do sexo feminino e quatro do sexo masculino. Para preservar a identidade dos sujeitos participantes da pesquisa, estes são apresentados por meio de pseudônimos, inspirados em nomes ou sobrenomes de autores abordados no presente estudo.

A primeira professora entrevistada foi Maria, que atua no município de Várzea Alegre - CE e com muita gentileza recebeu a pesquisadora na escola em que trabalha, mostrando-se interessada e prestativa em contribuir com a pesquisa. Maria tem 50 anos de idade e há 25 anos é professora. É licenciada em por uma Universidade pública do Ceará, tendo concluído o curso no ano de 2009. Maria possui especialização em Língua Portuguesa e Arte-educação, é professora efetiva do Estado há 13 anos e, anteriormente, já foi professora efetiva do município durante 12 anos (saiu do município para ingressar no Estado). Maria ministra aulas na mesma escola (ensino médio regular) há 13 anos, isto é, desde que começou a atuar pelo Estado.

Eduardo foi o segundo professor entrevistado. Tal entrevista ocorreu em Cedro – CE, onde atua. O referido professor tem 44 anos de idade e, desses anos, 22 foram dedicados às salas de aulas. Vale ressaltar que à época da pandemia, ele havia passado em um processo de seleção para coordenador pedagógico na escola em que trabalha, no entanto, como não podia se ausentar da sala de aula pelo fato de o Estado não estar contratando pessoal para substituição, durante o período de calamidade pública, Eduardo ficou atuando tanto como coordenador pedagógico (daí algumas de suas falas se referindo aos professores em terceira pessoa), como também atuando como professor de língua portuguesa. Eduardo é formado em Letras, com habilitação

em língua inglesa e língua portuguesa por uma Universidade pública no Ceará, tendo se formado em 2007. Possui especialização em Língua, Linguística e Literatura, como também em Gestão Escolar, é efetivo pelo Estado e há 5 anos atua na mesma escola, uma Escola Estadual Profissionalizante (EEP).

Inês, professora em Icó - CE, foi a terceira entrevistada. Inês tem 33 anos de idade e há 10 anos atua como professora de língua portuguesa. Formada em Letras em 2013 por uma Universidade pública na Paraíba, possui especialização em Língua Portuguesa e Literatura, é efetiva do Estado e há 6 anos ministra aulas na mesma escola, uma escola de ensino médio regular. Antes, já ministrou aulas em uma EEP, como professora contratada, durante 4 anos.

Por sua vez, outro professor entrevistado em Icó - CE, também de uma escola regular, foi Luiz, o quarto entrevistado. Luiz se formou através de uma Universidade Estadual, no ano de 2006, no Ceará. Possui especialização em Língua e Literatura, tem 41 anos de idade e é professor efetivo há 9 anos pelo Estado, mesmo período em que ministra aulas na mesma escola. Anterior a isso, Luiz desempenhou a função de coordenador pedagógico e formador de professores em outro município cearense.

A quinta professora entrevistada, Elisa, tem 38 anos de idade, possui Licenciatura Plena em Letras por uma instituição pública na Paraíba, tendo concluído o curso no ano de 2009. Possui especialização em Português e Literatura e também em Coordenação e Gestão Escolar. Atualmente Elisa é Mestranda pelo Profletras. Ela atua na docência há 18 anos e é efetiva há 12 anos na rede municipal (ensino fundamental) e há 8 anos atua na mesma escola de ensino regular da rede estadual (entre contrato e efetiva).

A sexta professora entrevista, Carla, em Lavras da Mangabeira – CE, tem 31 anos de idade e há 5 anos é professora em uma EEP (Escola Estadual de Ensino Profissionalizante). Sua formação básica inicial é Letras - Língua Portuguesa por uma universidade pública na Paraíba, tendo concluído o curso em 2016. Carla possui especialização em Literatura brasileira e é professora contratada há 5 anos pelo Estado do Ceará.

Ainda em Lavras da Mangabeira – CE, a sétima professora entrevistada foi Roxane, 47 anos de idade e, à época da entrevista, estava como coordenadora pedagógica da escola em que vem atuando como professora há 5 anos. Roxane formou-se em Letras, com habilitação em Língua Portuguesa e Literatura por uma Universidade pública na Paraíba, no ano de 2003. Ela possui especialização em

Língua Portuguesa e Literatura, além de Gestão com ênfase em Coordenação Pedagógica. A referida professora tem 27 anos dedicados à docência na rede municipal, e 12 anos pelo Estado do Ceará, sendo professora efetiva.

O oitavo professor entrevistado foi em Baixio – CE, Vilson, que tem 34 anos, é formado em Letras, com habilitação em Língua Portuguesa, também por uma Universidade pública no interior da Paraíba, tendo concluído o curso em 2011. Ele possui especialização em Estudos Literários e Mestrado em Letras. Há 12 anos, Vilson atua como professor, é efetivo do Estado e há 11 anos ministra aulas na mesma escola.

O nono professor entrevistado, Rafael, foi em Umari – CE, cidade na qual a pesquisadora reside. Rafael tem 34 anos de idade, possui Licenciatura Plena em Letras, com habilitação em Inglês e Português, formado por uma instituição pública no interior da Paraíba, é especialista em Língua Portuguesa e Mestre em Letras. Rafael é Professor e ministra aulas há 15 anos, sendo 2 anos no ensino particular e 13 anos no ensino público, e é professor efetivo de Língua Portuguesa pelo estado do Ceará há 11 anos.

A seguir, apresenta-se, por meio de um quadro, a síntese relativa ao que se considera mais relevante quanto aos perfis dos professores participantes da pesquisa:

Quadro 1 – Síntese – Participantes da pesquisa por ordem de entrevista

ORDEM/ NOME	IDADE	TEMPO DE DOCÊNCIA	FORMAÇÃO INICIAL	PÓS- GRADUAÇÃO	TIPO DE ESCOLA EM QUE ATUA
1 ^a Maria	50 anos	25 anos	Letras – 2009, Inst. pública – CE	Língua Portuguesa; Arte e Educação	Ensino médio regular
2 ^o Eduardo	44 anos	22 anos	Letras (Inglês e português) – 2007, Inst. pública – CE	Língua, Linguística e Literatura; Gestão Escolar	Ensino médio profissionalizante
3 ^a Inês	33 anos	10 anos	Letras – 2013, Inst. pública – CE	Língua Portuguesa e Literatura	Ensino médio regular
4 ^o Luiz	41 anos	9 anos	Letras – 2006, Inst. pública – CE	Língua e Literatura	Ensino médio regular
5 ^a Elisa	38 anos	18 anos	Letras – 2009, Inst. pública – PB	Português e Literatura; Gestão Escolar; Mestranda pelo ProfLetras	Ensino médio regular
6 ^a Carla	31 anos	5 anos	Letras Língua Portuguesa – 2016, Inst. pública – PB	Literatura brasileira	Ensino Médio Profissionalizante
7 ^a Roxane	47 anos	27 anos	Letras (Língua Portuguesa e Literatura – 2003, Inst. pública – PB	Língua Portuguesa e Literatura; Gestão com ênfase em Coordenação Pedagógica.	Ensino Médio Regular
8 ^o Vilson	34 anos	12 anos	Letras (língua portuguesa) – 2011, Inst. pública – PB	Estudos Literários; Mestrado em Letras	Escola de Ensino Médio em Tempo Integral
9 ^o Rafael	34 anos	15 anos	Letras (Inglês e Português) – 2010, Inst. pública – PB	Língua Portuguesa; Mestrado em Letras	Escola de Ensino Médio em Tempo Integral

Observa-se, dos participantes entrevistados, que todos têm formação em Letras por instituições públicas, possuem um vasto tempo de docência, a maior parte, mais de uma década, e além de todos possuírem especialização, alguns também são mestres (ou estavam cursando à época das entrevistas). Tais dados corroboraram ainda mais para a relevância de se analisar as implicações de aspectos como a

formação acadêmica, as metodologias adotadas ao longo da vida docente, dentre outros, que possam ter tido influência no ensino remoto atrelado à utilização de tecnologias digitais.

Apresentados os nove participantes da pesquisa que deram entrevistas e responderam aos questionários via *Google forms*, a seguir, detalha-se a condução das etapas escolhidas para se obter êxito neste estudo.

2.5 CONDUÇÃO DAS ETAPAS METODOLÓGICAS E INSTRUMENTOS DE PESQUISA

Na construção deste estudo, em uma primeira etapa, para obter-se os contatos dos professores participantes da pesquisa, recorreu-se ao aplicativo *WhatsApp*, visto que havia um grupo já existente, no qual a pesquisadora também é participante. O referido grupo intitulado “Foco na Aprendizagem” contava, no período da primeira geração de dados, com 53 membros, tendo sido criado por integrantes da CREDE17 com vistas a divulgar formações continuadas aos professores de Língua Portuguesa da referida regional de Ensino.

Após o contato inicial com os professores contribuintes da pesquisa por meio de telefone/*WhatsApp*, armazenando seus números, houve a disponibilização de um dos instrumentos de geração de dados, um questionário via *Google Formulário*, como uma maneira de acolher os primeiros dados sobre como se deram suas aulas durante o momento histórico em questão. Por meio desse instrumento, foram apresentadas cinco questões, sendo três discursivas e duas de múltipla escolha.

O teor das perguntas para este formulário inicial se deu no sentido de rememorar uma aula de língua portuguesa ministrada no período já citado e relatar as etapas para sua efetivação, além de abordarem recursos utilizados e quais deles ganharam mais destaque, ou seja, se mostraram mais produtivos para o ensino nesse contexto e, ainda, responderam se a configuração apresentada na aula relatada era a mesma da maioria das aulas ministradas. Por último, nesse questionário, buscou-se saber qual situação se apresentou de maneira mais imprevisível e, conseqüentemente, a(s) estratégia(s) utilizada(s) para amenizar tal circunstância desafiadora.

Após uma leitura inicial das respostas geradas a partir do questionário, notou-se a necessidade da marcação de entrevistas com os professores sujeitos da

pesquisa para o aprofundamento de algumas questões e ideias que surgiram mediante posicionamentos dos professores participantes. Dessa forma, quando o segundo parecer foi emitido pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos do Hospital Universitário Alcides Carneiro (CEP-HUAC), da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), autorizando a realização das demais etapas envolvendo os professores participantes, houve a marcação de entrevistas.

As entrevistas foram todas presenciais com o objetivo de permitirem maior interação entre a pesquisadora e os contribuintes da pesquisa, tentando fazer com que as entrevistas fluíssem de forma mais espontânea, e por procurar evitar más interpretações das questões levantadas ou constrangimentos por parte dos entrevistados. Teoricamente, a entrevista, segundo Lüdke e André (1994, p. 34), “permite correções, esclarecimentos e adaptações que a torna sobremaneira eficaz na obtenção das informações desejadas”.

Para as entrevistas, foi elaborado um roteiro em forma de um questionário semiestruturado, e as respostas às questões feitas também se constituíram o *corpus* da pesquisa, juntamente com as respostas ao questionário via *Google forms*.

Nas entrevistas, contou-se com a solícita participação de nove, dos dez professores que responderam ao questionário inicial, e cada município da CREDE 17 teve, ao menos, um professor entrevistado. Ressalta-se que uma das professoras que respondeu ao questionário inicial não participou da entrevista, pois estava afastada para estudo (Mestrado) em outro estado. As entrevistas foram gravadas, armazenadas e transcritas para, quando necessário, consultar o *corpus* durante as análises.

A realização de entrevistas se fez necessária, visto que algumas questões levantadas no questionário inicial, em tempo de pandemia, foram respondidas de maneira bastante sucinta, o que sugeriu a complementação de alguns tópicos, como o que diz respeito às etapas de ensino empreendidas no momento em análise. Além disso, a partir do afunilamento teórico e detalhamento metodológico, para triangulação de dados, pertinente a um estudo de caso, a entrevista se apresenta como estratégia eficaz, já que segundo Minayo (2001, p.57)

A entrevista é o procedimento mais usual no trabalho de campo. Através dela, o pesquisador busca obter informes contidos na fala dos atores sociais. Ela não significa uma conversa despreocupada e neutra, uma vez que se insere como meio de coleta dos fatos relatados

pelos atores, enquanto sujeitos-objeto da pesquisa que vivenciam uma determinada realidade que está sendo focalizada. Suas formas de realização podem ser de natureza individual e/ou coletiva.

Para tanto, foram elaboradas 15 questões que abordam os seguintes tópicos:

Quadro 2 – Tópicos relacionados ao roteiro das entrevistas

Tópico 1	Concepção dos professores quanto aos saberes que mais os ajudaram no período de ensino remoto (formação inicial, continuada, currículo (BNCC), autoformação, etc.)	Questões 1, 2, 3, 6, 7 e 8
Tópico 2	Desafios enfrentados quanto ao ensino remoto	Questões 4, 9 e 15
Tópico 3	Etapas de ensino antes, durante e, como ficaram após o ensino remoto	Questões 11 e 12
Tópico 4	Recursos tecnológicos explorados antes, durante e após o ensino remoto	Questões 5 e 10
Tópico 5	Aulas e estratégias criativas que surgiram durante o período em questão	Questões 13 e 14

O quadro sintetiza pontos importantes abordados nas entrevistas, uma vez que, para este estudo, referente ao ensino e à utilização de tecnologias digitais pelos professores, buscou-se contemplar como esse ensino configurava-se antes, como configurou-se durante, e após o período de ensino remoto.

Como resultado da geração de dados por meio das entrevistas, obteve-se o total de 231 minutos de gravação, o que equivale a quase quatro horas, mais precisamente 3h51 (três horas e cinquenta e um minutos) de gravações das entrevistas, sendo utilizadas, para análise, suas respectivas transcrições.

2.6 CATEGORIAS E PROCEDIMENTOS ANALÍTICOS

Para organizar os recortes das respostas aos questionários e às entrevistas, elaborou-se um quadro com as categorias de análise do seguinte modo/ordem:

Quadro 3 – Organização dos procedimentos analíticos

CATEGORIAS DE ANÁLISE	PERGUNTA DE PESQUISA RELACIONADA	OBJETIVO(S) ESPECÍFICO(S) RELACIONADO(S)
1- Aproximações do professor com a perspectiva Complexa no ensino de língua portuguesa e o uso de tecnologias digitais antes do ensino emergencial remoto.	1- Quais aproximações dos professores com a perspectiva complexa no ensino de língua portuguesa e o uso de tecnologias digitais antes do período emergencial remoto por meio de seus posicionamentos?	1- Identificar por meio dos posicionamentos docentes, aproximações com a perspectiva Complexa no ensino de língua portuguesa e o uso de tecnologias digitais antes do ensino remoto de 2020/21 no ensino médio do interior cearense.
2- Elementos da complexidade no ensino de língua portuguesa com o uso de tecnologias digitais a partir do período emergencial ensino remoto (sistema aberto, imprevisibilidade, recursividade, autonomia, multiplicidade do conhecimento).	2- Quais elementos do Pensamento Complexo podem ser apontados no ensino de língua portuguesa e o uso de tecnologias digitais, a partir do período emergencial remoto de 2020/2021, através de posicionamentos de professores do ensino médio do interior Cearense?	2- Analisar a presença de elementos da Complexidade no ensino de língua portuguesa e o uso de tecnologias digitais, ponderando os posicionamentos de professores de Português do ensino médio da 17ª Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação do Estado do Ceará (CREDE 17), interior cearense, a partir do ensino remoto de 2020/2021.
3- Tecnologias digitais citadas pelos professores a partir do ensino remoto que aproximem o ensino de língua portuguesa de uma perspectiva complexa.	3 - Quais recursos da tecnologia digital podem ser utilizados no ensino de língua portuguesa na educação básica, mais especificamente no ensino médio, com vistas a contribuir para um ensino sob o viés Complexo, com base naqueles que foram citados nos relatos docentes sobre e a partir do ensino emergencial remoto?	3- Explicitar possibilidades de utilização das tecnologias digitais para o ensino de língua portuguesa em uma perspectiva complexa com base nos resultados encontrados por meio dos objetivos 1 e 2.

Conforme apresentado no referido quadro, este estudo se orienta por três categorias analíticas. A primeira busca identificar aproximações dos professores colaboradores com a perspectiva complexa no ensino de língua portuguesa e o uso de tecnologias digitais antes do ensino emergencial remoto de 2020/2021. A escolha dessa categoria se justifica por entender-se que a complexidade é algo inerente ao ensino e, dentre outras coisas, envolve diversos fatores e sujeitos.

Dessa forma, quando se menciona “aproximações” com a perspectiva complexa, esclarece-se que a escolha do referido termo diz respeito a momentos, situações e modos pelos quais os professores já podiam encarar sua prática de ensino como Complexa, ao mobilizar instrumentos e saberes múltiplos antes do ensino remoto, embora, ainda, de forma não tão contundente e consciente quanto quando se estabeleceu a partir das vivências no referido período.

Nesta tese defende-se, portanto, que houve um reforço da complexidade suscitado a partir do ensino remoto, sobretudo devido aos impactos causados pelo período pandêmico na sociedade e conseqüentemente no âmbito educacional. Em decorrência disso, formulou-se a segunda categoria analítica.

A segunda categoria analítica, então, apresenta, especificamente, os elementos da complexidade que corroboram para apontar que a partir do ensino emergencial remoto, os professores colaboradores necessitaram ainda mais lançar mão de pontos de vista e posturas complexas para assimilar as situações que envolveram o ensino de língua portuguesa com o uso de tecnologias digitais.

Desse modo, por “reforço da complexidade” entende-se que os professores necessitaram ainda mais reconhecer os diversos fatores que influenciam ou interferem em sua prática de ensino, e assim, certamente agiram como sujeitos autônomos e ao mesmo tempo interdependentes do contexto no qual se inseriam a partir do período de ensino remoto, o que está relacionado a percepções complexas do conhecimento e do ensino, pois esses necessitaram ser, dentre outras coisas,

[...] capazes de auto-organização, em função de sua autonomia [...] em constante estado de aprendizagem [...]. A Via da Complexidade, agregada aos princípios da autopoiese, oferece pertinente e sólida fundamentação para a compreensão do processo de construção histórica do conhecimento, bem como do processo de emancipação humana. (Pesce, Hessel 2019, p. 16).

Por sua vez, a terceira categoria analítica refere-se aos recursos da tecnologia digital que foram citados pelos professores, os quais podem representar uma contribuição a um ensino de língua portuguesa sob a ótica da complexidade. Além disso, os recursos são organizados ainda conforme os propósitos que podem ser utilizados no ensino de língua portuguesa.

O procedimento analítico deste estudo dá-se a partir de recortes feitos das respostas geradas por meio do *Google Forms* e, principalmente, das transcrições das

entrevistas, isto é, parte-se do *corpus* apresentado para proceder à análise. Utiliza-se, também, das proposições consideradas na fundamentação teórica em concomitância com os registros feitos das práticas de linguagem já descritas.

Quanto à técnica de análise, inspirou-se, especialmente, em Leffa (2006, p. 21-22), quando explica sobre a *explanation-building* de Yin (1994), em tradução livre “construção de explicação”, em que “Essa técnica é utilizada tanto em estudos exploratórios, para a construção de hipóteses, como em estudos explanatórios, em que se tenta construir uma explicação do caso estudado.”

Como forma de ilustrar as relações que se pode estabelecer nesta pesquisa para a construção da análise, a figura a seguir sintetiza, em forma de uma flor com sete pétalas, as ramificações, isto é, as ligações que são necessárias à condução do caso analisado. Todas as pétalas possuem alguma relação na análise, a qual é representada como receptáculo de todas elas, isto é, um receptáculo que comporta a complexidade e multiplicidade dessas relações.

Figura 2 - Flor ilustrativa da construção analítica



Fonte: Elaborada pela autora

Desse modo, é oportuno mencionar que a Complexidade se estabelece como categoria analítica principal, a qual perpassa toda a investigação proposta, uma vez que a referida teoria do conhecimento contempla aspectos relacionados ao mundo, à sociedade e conseqüentemente ao ensino, isso porque,

O paradigma da complexidade entende que "o real" só pode ser bem compreendido no prisma de sua natureza multidimensional e isto somente se dá quando o pesquisador ou sujeito do conhecimento ligam e religam suas leituras nos processos de descobertas de si e do mundo, entendendo a parte, mas não reduzindo-a a parcialidade que a mesma pode revelar, logo, o pensamento reducionista não pode legitimar uma totalidade complexa que se liga e se religa na relação todo-parte-todo. (Lima, 2023, p. 1074)

Conforme se pode observar, esclarece-se que, assumindo características Complexas nesta pesquisa, a escolha do objeto de estudo contempla o ensino, e o uso de tecnologias digitais (no ensino) a partir do período emergencial remoto, o que contribui para a ideia da multiplicidade que se anseia encontrar através dos relatos docentes, e que é igualmente contemplada em aspectos metodológicos do trabalho. Isso porque, diferentemente da lógica cartesiana que propõe disjunções nas análises científicas, o presente trabalho associa objetos.

Justifica-se essa conexão de objetos, nesse contexto, por entender que há inúmeras conjunções a serem estabelecidas entre eles no âmbito analisado, e é isso que métodos de caráter sistêmico preconizam, conforme defende Moraes (2024):

A epistemologia da complexidade fenomenológica que nos ajuda a ligar e a religar os objetos do conhecimento, colocar em prática esse pensamento, revelando que a experiência de cada observador é única e intransferível. (Moraes, 2024)

Desse modo, ensino remoto e o uso de tecnologias digitais podem ser representados como interfaces de uma mesma moeda, ou ainda melhor, pétalas de uma mesma flor (conforme modelo da figura apresentada), dado o entrelaçamento dos objetos de estudo mediante o momento histórico analisado, o que vai ao encontro do que diz Ribeiro ao afirmar: "Durante a pandemia, TDIC e educação se encaixaram, se sobrepuseram, e esta era a única solução, ainda que precária, atabalhoada e não universal." (Ribeiro, 2022, p. 321). Assim, sem a utilização dos referidos recursos, a proposta de continuidade do ensino provavelmente não teria se consolidado.

Portanto, no capítulo seguinte, de cunho teórico, discute-se questões relativas a aspectos epistemológicos da Teoria da Complexidade. Em seguida, a presença e o impacto das tecnologias digitais na sociedade contemporânea, bem como suas implicações no ensino e para o período de ensino remoto. Em um capítulo posterior, de cunho analítico, busca-se identificar aproximações de professores da CREDE 17 com a perspectiva da complexidade e o uso de recursos tecnológicos antes do período de aulas remotas. Além disso, por não ser algo tão recentemente discutido, analisa-se se tais professores se sentiam capacitados para a utilização de tecnologias digitais no ensino, conforme preconizam documentos orientadores da educação básica. Os capítulos seguintes seguem a investigação dos elementos da complexidade no ensino, a partir do período emergencial remoto, envolvendo o uso de tecnologias digitais no interior cearense.

3 TECENDO RELAÇÕES EM UMA PERSPECTIVA DE COMPLEXIDADE: DA PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO À LINGUAGEM E O ENSINO

Para se chegar às discussões dos resultados da pesquisa, este capítulo tem como objetivo apresentar os principais fundamentos teóricos para embasar a análise. Assim, debruça-se em trazer estudos sobre a Teoria da Complexidade e suas relações com estudos da linguagem e do ensino, já que, nos capítulos analíticos, tais fundamentos são essenciais para que se compreenda suas implicações.

Para isso, o tópico 3.1 discorre sobre a Complexidade como base epistêmica de produção de conhecimento, e traz ainda as primeiras analogias quanto a um ensino na perspectiva Complexa. Por sua vez, no tópico 3.2, recorre-se à teoria de base linguística adotada para as análises propostas neste trabalho, a saber, o Interacionismo Sociodiscursivo, ao passo que se aponta relações com a Teoria da Complexidade. Já o tópico 3.3 discorre sobre estudos quanto ao ensino de língua portuguesa em uma abordagem que favoreça um ensino Complexo, isto é, como pode ser operacionalizado um ensino sob o prisma da Complexidade.

3.1 COMPLEXIDADE NA CIÊNCIA E ALGUNS APONTAMENTOS PARA O ENSINO CONTEMPORÂNEO

Busca-se iniciar este tópico trazendo uma discussão mais abrangente sobre questões epistemológicas, pois conforme a essência deste trabalho, por se almejar, além de outras coisas, a transdisciplinaridade, como um trabalho fruto da linguística aplicada contemporânea, não se restringe, aqui, somente a teorias da educação, do ensino ou da linguagem, mas bebe-se em fontes da filosofia, da sociologia, da psicologia, entre outras, como uma maneira de dizer que, aqui, o conhecimento é tomado a partir de um prisma Complexo.

Isso porque, entende-se que, para tomar a atividade docente como complexa ou apontar elementos da Complexidade em práticas de ensino por meio de relatos a partir do período emergencial remoto, é pertinente deixar claro a teoria de base que ampara tal análise, a saber, os pressupostos do Pensamento Complexo, sobretudo designados por Morin (2015) e do Pensamento Sistemico apresentado por Vasconcellos (2002), os quais orientam esta pesquisa.

Os postulados de Edgar Morin são os principais estudos adotados para o desenvolvimento desta tese. Então, inicia-se elucidando que, para o autor:

[...] a complexidade é um tecido (*complexus*: o que é tecido junto) de constituintes heterogêneas inseparavelmente associadas: ela coloca o paradoxo do uno e do múltiplo. Num segundo momento, a complexidade é efetivamente o tecido de acontecimentos, ações, interações, retroações, determinações, acasos, que constituem nosso mundo fenomênico. (Morin, 2015, p. 13)

Dessa maneira, primeiramente, para que se entenda e se considere uma perspectiva complexa na análise de um fenômeno, é preciso analisar que essa se coloca como enormemente distinta do modelo cartesiano, uma vez que, para a visão de complexidade, os elementos envolvidos em um fenômeno são tomados, não como partes isoladas, mas na totalidade, ao apontar-se suas relações e seus papéis, diferentemente da perspectiva cartesiana, cujas características, segundo Morin (2011, p. 25), podem ser descritas do seguinte modo:

[...] separa o sujeito e o objeto, cada qual na esfera própria: a filosofia e a pesquisa reflexiva, de um lado; a ciência e a ciência objetiva, de outro. Essa dissociação atravessa o universo de um extremo ao outro: sujeito/objeto; alma/corpo; espírito/matéria; qualidade/quantidade; finalidade/causalidade; sentimento/razão; liberdade/determinismo; existência/essência.

Dessa forma, Descartes, filósofo, físico e matemático francês, a fim de obter uma espécie de simplificação das explicações sobre os fenômenos do universo, propôs que dividindo-os em partes tornaria sua compreensão mais clara e fácil e, conseqüentemente, na “era da razão” daí advinda, tudo que fugisse à clareza e a lógica era (ou continua sendo) deixado à margem das investigações científicas.

Sobre o modelo cartesiano, Morin (2011, p. 26) destaca:

Trata-se certamente de um paradigma – determina os conceitos soberanos e prescreve a relação lógica: a disjunção. A não obediência a esta disjunção só pode ser clandestina, marginal e desviante.

Considera-se, então, que essa vertente de pensamento da teoria do conhecimento passou a influenciar vários campos da atividade humana, o chamado racionalismo clássico, que tem ou teve sua grandiosa importância na história e na

ciência, mas vê somente a razão como fonte do conhecimento, negando as experiências sensíveis, conforme explica Vasconcellos (2002, p. 57, 58):

Foi Descartes que enfatizou que o método da filosofia seria a especulação, ou o método reflexivo, enquanto o da ciência (das ciências empírico-positivas) seria a experimentação ou o método matemático. [...] é um projeto de uma ciência universal da ordem e da medida, é um projeto de estender esse novo padrão de racionalidade a todos os domínios, do universo físico ao mundo social, político e moral.

Baseando-se na ideia apresentada pela referida autora, esse pensamento, logrou êxito à medida em que se estabeleceu em tantos campos do conhecimento, através do qual pode-se analisar práticas de ensino quando influenciadas por ele. A título de exemplo, cita-se o ensino de língua portuguesa, que por muito tempo se deteve às regras da gramática normativa e não revelava preocupação alguma com os usos da língua atrelados às práticas sociais, isto é, fragmentava-se a língua em minuciosas partes para ensiná-la a partir disso, conforme afirma Antunes (2003, p. 71):

O grande tempo destinado à procura dos dígrafos, dos encontros consonantais, à classificação das funções do QUE e outras questões (pobres questões) poderia ser muito mais bem aproveitado com a leitura e análise (diária!) de textos interessantes, ricos em ideais ou imagens, sejam eles literários ou não.

Por outro lado, a teoria da Complexidade, tomada aqui por termos equivalentes, como “pensamento complexo”, “pensamento sistêmico” ou “ciência contemporânea emergente”, quando designados por Vasconcellos (2002, p. 144-145, grifos da autora), os pressupostos da ciência contemporânea emergente envolvem:

COMPLEXIDADE: sistemas complexos / objeto em contexto [...] sistemas amplos / foco nas relações / [...] recursividade / [...] retroação da retroação / [...] contradição / [...]. **INSTABILIDADE:** mundo em processo de tornar-se [...] / caos [...] / desordem [...] / perturbação / ponto de bifurcação [...] / crise [...] / indeterminação / imprevisibilidade / incontrolabilidade. **INTERSUBJETIVIDADE:** teoria científica do observador / co-construção da realidade na linguagem [...] / construção da realidade / sistema observante [...] / autorreferência / reflexividade / transdisciplinaridade.

Isso posto, é possível afirmar que são muitos os efeitos da perspectiva complexa quando adotada em uma pesquisa, visto que situa o pesquisador no mundo e propõe a reflexão sobre seu papel na investigação científica, o que envolve o contexto, a relação do pesquisador com seu objeto de investigação, a preeminência de se assumir a instabilidade e a não linearidade dos fenômenos do mundo, além de estabelecer relações com outros conhecimentos pertinentes.

A respeito dessa visão de Complexidade na ciência, Lima (2003) ainda esclarece:

Na perspectiva de que a humanidade, o conhecimento e sua produção possuem estruturas complexas e multidimensionais que se ligam e religam em sua totalidade, entende-se que são eixos indissociáveis, logo o ser que conhece e o objeto conhecido estão em estreita comunicação e não se excluem, quer nos aspectos físico, biológico, cerebral, mental, psicológico, cultural ou social, quer nas ramificações procedentes dos sentidos ou significados trazidos por novos objetos do conhecimento. (Lima, 2023, p. 1074)

Diante disso, o chamado à complexidade nas ciências pode ressoar nos diversos campos do conhecimento humano. O presente trabalho é uma espécie de convite a pensar-se a pertinência de um ensino sob a perspectiva complexa, no sentido de colaborar para um processo de ensino contextualizado, além de considerar o diálogo entre os diversos campos do saber, de maneira inter/transdisciplinar, múltipla, reflexiva, holística, como também a valorizar aspectos como a subjetividade dos indivíduos como parte de um todo, que é o ensino.

Uma vez que esta pesquisa contempla atributos da linguística aplicada quando se aventura em áreas diversas para explicar e buscar solucionar fenômenos que envolvem a linguagem, é oportuno mencionar o que diz Rojo (2007, p.1763), quando elucida:

Percursos transdisciplinares de investigação geram configurações teórico-metodológicas próprias, isto é, não coincidentes com, nem redutíveis às contribuições das disciplinas de referência.

Dessa forma, com uma configuração própria, esse trabalho baseia-se, principalmente, nas notáveis relações entre o que Morin e Vasconcellos discorrem em suas obras sobre a Complexidade e seus elementos e, a partir desses pressupostos,

a adoção das categorias analíticas foram feitas nesta tese, conforme propostas na etapa metodológica.

Cabe ainda citar Bachelard como outro autor a quem se pode também relacionar a ideia de apontar aspectos complexos do conhecimento quanto à ciência contemporânea, considerando não somente ações lineares, o qual diz o seguinte:

Precisar, retificar, diversificar são tipos de pensamento dinâmico que fogem da certeza e da unidade, e que encontram nos sistemas homogêneos mais obstáculos do que estímulo. Em resumo, o homem movido pelo espírito científico deseja saber, mas para, imediatamente, melhor questionar. (Bachelard, 1996, p. 21)

E continua explicando sobre a necessidade do rompimento de velhas óticas e práticas científicas:

Logo, toda cultura científica deve começar [...] por uma catarse intelectual e afetiva. Resta, então, a tarefa mais difícil: colocar a cultura científica em estado de mobilização permanente, substituir o saber fechado e estático por um conhecimento aberto e dinâmico, dialetizar todas as variáveis experimentais, oferecer enfim à razão razões para evoluir. (Bachelard, 1996, p. 24)

Esse conhecimento tomado como aberto, dinâmico, com vistas à ampliação de saberes, encontra fortes ligações com os pressupostos de Vasconcellos (2002, p.144-145) sobre o pensamento sistêmico, nos quais se insere a “desordem”. Nesse sentido, também se relaciona com os pressupostos de Morin (2015, p. 63), ao explanar sobre a teoria da complexidade, pois, para ele, essa é a ideia fundamental da complexidade, enfatizando: “A complexidade é a dialógica ordem/desordem/organização.” (Morin, 2015, p. 104)

Além disso, para o referido autor:

A complexidade da relação ordem/desordem/organização surge, pois, quando se constata empiricamente que fenômenos desordenados são necessários em certas condições, em certos casos, para a produção de fenômenos organizados, os quais contribuem para o crescimento da ordem. (Morin, 2015, p. 63)

Quando se menciona a complexidade e as interações no processo científico, pode-se pensar também no processo de ensino/aprendizagem de uma língua e, assim como o cientista desempenha um papel importantíssimo na investigação, o professor

também desempenha no sistema de ensino. Desse modo, a última citação estabelece certo elo com o que diz Vasconcellos (2002), tornando-se perceptível que, assim como o ensino de língua na perspectiva complexa:

De fato, a ciência tradicional é inadequada para lidarmos com situações complexas, instáveis, que exigem que reconheçamos nossa própria participação no curso dos acontecimentos. (Vasconcellos, 2002, p. 22)

Direcionando-se para o campo da linguística aplicada, uma teórica que tem se destacado ao realizar investigações mediante o que designa de “teoria do caos” e “sistemas adaptativos complexos” é Larsen-Freeman (1997, p. 141), pois ela diz que existem “muitas semelhanças surpreendentes entre a nova ciência do caos/complexidade e a linguagem” e assim, demonstra que, na aquisição de uma segunda língua, por exemplo, não existem somente ações lineares, mas as ações dos indivíduos e da comunidade de falantes são transformadas além de suas consciências.

Morin ainda designa que um dos elementos da complexidade diz respeito ao contexto ou a globalidade, e após vasta produção durante toda sua vida quanto às investigações científicas, em seu livro “A cabeça bem feita” se refere a esse pressuposto quando no âmbito do ensino e diz o seguinte:

Além disso, todos os problemas particulares só podem ser posicionados e pensados corretamente em seus contextos; e o próprio contexto desses problemas deve ser posicionado, cada vez mais, no contexto planetário. Ao mesmo tempo, o retalhamento das disciplinas torna impossível aprender o que é “tecido junto”, isto é, o complexo, segundo o sentido original do termo. (Morin, 2021, p. 14)

Tal reflexão pretende mostrar que cultivar um ensino mediante a contextualização do conhecimento é um importante passo para que a escola contemporânea passe a considerar os problemas e as conseqüentes soluções necessárias para provocar melhorias no mundo, pois, ainda para o referido autor: “Uma inteligência incapaz de perceber o contexto e o complexo planetário fica cega, inconsciente e irresponsável.” (MORIN, 2021, p. 15)

Além disso, conforme Freire e Leffa (2013, p. 59), é imprescindível:

A emergência de um paradigma complexo, que prioriza a não linearidade e a não fragmentação do conhecimento, que nos conscientiza sobre a necessidade de convivência com a incerteza, imprevisibilidade e instabilidade e que nos coloca diante das tensões e contradições dos sistemas em que e com os quais vivemos, naturalmente nos conduz a uma revisão de definições e conceitos, buscando respostas mais adequadas às dinâmicas e especificidades do contexto e do momento.

Foi por meio dos escritos de Freire e Leffa, dos quais foi extraído o fragmento citado, durante a disciplina Formação Docente, do PPGLE-UFCG, que a pesquisadora teve contato com os primeiros pressupostos do paradigma complexo apresentados por Edgar Morin e, por conhecer tais pressupostos, quando chegou à etapa da geração de dados da pesquisa, foi possível vislumbrar elementos da complexidade que se destacaram por meio das falas dos professores colaboradores. A partir disso, a tese ganhou novos rumos, já que, inicialmente, almejava-se investigar outros aspectos, se extraíndo, então, a relação complexa que se estabelece nesse estudo, mencionada no capítulo de cunho metodológico.

Outra noção cara à Teoria da Complexidade, que também pode ser vista na análise, é a ideia de multidimensionalidade, a qual Morin (2015, p. 58) descreve utilizando, para isso, exemplos da literatura:

A relação ambivalente com o outro, as verdadeiras mudanças de personalidade como acontece em Dostoiévski, o fato de que sejamos agarrados pela história, sem saber muito como, tal Fabrice Del Dongo ou o príncipe André, o fato de que o próprio ser se transforma com o passar do tempo, como mostram admiravelmente *Em busca do tempo perdido* e, sobretudo, o final do *Tempo Reencontrado*, de Proust, tudo isso indica que não é simplesmente a sociedade que é complexa, mas cada átomo do mundo humano.

Anterior a esta reflexão, o referido autor já trazia em sua obra *O Método II: a vida da vida*, o cerne do que seria o pensamento complexo, incluindo a multidimensionalidade, o definindo como:

É a viagem em busca de um modo de pensamento capaz de respeitar a multidimensionalidade, a riqueza, o mistério do real, e de saber que as determinações – cerebral, cultural, social, histórica – que se impõem a todo o pensamento codeterminam sempre o objecto de conhecimento. É isso que eu designo por pensamento complexo. (Morin, 2001, p. 14)

Desse modo, considerar que a natureza do homem e do conhecimento são multidimensionais faz com que se veja, além da ciência, o ensino também como um reflexo de multimensões que ecoam nas concepções e práticas docentes, algo que tem se tornado cada vez mais urgente, a fim de questionar e modificar práticas que mutilam aquilo que é para ser pensado junto.

Moita Lopes (1998, p. 125), por sua vez, ao mencionar o que tem sido salutar de ser investigado pela linguística aplicada contemporânea, ainda sugere que: “Portanto, os conhecimentos que interessam são aqueles contextualizados, isto é, que dão conta da multiplicidade de realidades, estudando-as em suas especificidades.”

Ligado a isso, encontra-se o elemento transdisciplinaridade, que para Morin (2021, p. 115): “No que concerne à transdisciplinaridade, trata-se frequentemente de esquemas cognitivos que podem atravessar as disciplinas [...]”, tal conceito ainda é designado por Vasconcellos (2002, p. 131) como uma característica novo-paradigmática que vai além da interdisciplinaridade. E ainda sobre isso, Morin (2021, p. 115) afirma que:

Devemos “ecologizar” as disciplinas, isto é, levar em conta tudo que lhes é contextual, inclusive as condições culturais e sociais, ou seja, ver em que meio elas nascem, levantam problemas, ficam esclerosadas e transformam-se.

Direcionando-se às pesquisas em Linguística Aplicada, para Moita Lopes (1998, p. 120), uma das características da transdisciplinaridade pode ser concebida da seguinte maneira:

Utiliza-se uma organização diversificada e heterogênea no que se refere aos tipos de habilidades e experiências que os participantes possuem, opondo-se, portanto, a um tipo de organização em que só o pesquisador era visto como tendo conhecimento privilegiado. Assim, os participantes da investigação vão ser incluídos na dependência da necessidade que se apresenta na resolução de problemas específicos.

A transdisciplinaridade, assim como outros elementos da complexidade, propõe considerar a natureza múltipla do conhecimento, esse que se expande por entre os vários campos do domínio humano, e que todos os participantes de uma investigação possam exercer valiosas contribuições para os achados de uma pesquisa, não sendo esse conhecimento delegado somente ao investigador.

Sob a lente da complexidade, existem também outros elementos designados por Edgar Morin por sistema aberto e autonomia, em que, baseados no referido autor, os pesquisadores a seguir esclarecem:

A ideia de autonomia aparece, aqui, ligada ao conceito de sistema, mais precisamente, de sistema aberto em busca de sua regeneração. Um sistema aberto é aquele que se abre energética e, às vezes, informacionalmente para o universo externo, que se alimenta de matéria / energia e informação. (Paixão Junior *et al*, 2014, p. 17)

Além disso, sobre autonomia, Morin ainda explica:

A autonomia de que falo não é mais uma liberdade absoluta, emancipada de qualquer dependência, mas uma autonomia que depende de seu meio ambiente, seja ele biológico, cultural ou social. Assim, um ser vivo, para salvaguardar sua autonomia, trabalha, despende energia, e deve, obviamente, abastecer-se de energia em seu meio, do qual depende. Quanto a nós, seres culturais e sociais, só podemos ser autônomos a partir de uma dependência original em relação à cultura, em relação à uma língua, em relação a um saber. A autonomia não é possível em termos absolutos, mas em termos relacionais e relativos. (Morin, 2021, p. 118)

Nota-se que até mesmo o termo autonomia, que a princípio pode ser concebido em uma perspectiva de individualidade, quando tomado sob o viés complexo, lança mão das facetas que a compõem, pois conforme o autor citado, para que ocorram ações autônomas em um fenômeno complexo, é preciso considerar seu contexto, seja ele social, cultural ou biológico. Referindo-se ao ensino, a autonomia pode ocorrer atrelada ao contexto cultural, social e subjetivo dos docentes, que ao serem sabedores e influenciados pelos elementos que os cercam, agem com autonomia na busca por mais conhecimento, “abastecendo” sua prática, ou seja, aprimorando-a com saberes que sentem a necessidade de obter.

Um sistema complexo, aberto, autônomo, também se relaciona ao que Edgar Morin chama de sistema auto-eco-organizador, já que:

Enquanto o sistema fechado não tem qualquer individualidade, nenhuma troca com o exterior, e mantém trocas muito pobres com o meio ambiente, o sistema auto-eco-organizador tem sua própria individualidade ligada a relações com o meio ambiente muito ricas, portanto dependentes. [...] O sistema auto-eco-organizador não pode, pois, bastar-se a si mesmo, ele só pode ser totalmente lógico ao abarcar em si o ambiente externo. Ele não pode se concluir, se fechar, ser autossuficiente. (Morin, 2015, p. 33)

Desse modo, um sistema complexo, bem como, um ensino sob a perspectiva complexa é entendido, assim como diria o referido autor, ao se buscar matéria, energia e informação no ambiente externo, o que é crucial para que esse ensino seja produtivo. Ou seja, ocorrem “trocias ricas” com os elementos que estão ao seu entorno, quando o professor percebe a importância e as influências, por exemplo, dos contextos social, histórico, cultural, em sua prática docente.

Ligado a isso, está o princípio dialógico defendido por Morin como um dos princípios da Complexidade, a partir da compreensão da necessidade de associar elementos que são tidos como antagônicos, porém também complementares, ao mesmo tempo. Isto é, mesmo que opostos, são interdependentes, pois “em certos casos, eles colaboram e produzem organização e complexidade.” (Morin, 2015, p 74). Assim, no ensino, a ideia dialógica professor X aluno pode ser vista em uma perspectiva antagônica (quem ensina *versus* quem aprende) e, concomitantemente, complementar, quando é possível apontar que um depende do outro para exercer seus papéis, embora distintos. Nessa perspectiva, o ensino também não seria visto como uma atividade unilateral, mas dialógica, produtora de conhecimento, inclusive, para quem ensina. Nessa perspectiva, é possível dizer, ainda, que quem aprende, também é responsável pela busca de seus próprios conhecimentos.

Outro princípio que se une ao princípio dialógico, é o princípio recursivo, um dos principais princípios da Teoria da Complexidade, também abordado na análise, o qual pode ser resumidamente definido do seguinte modo:

A ideia recursiva é, pois, uma ideia de ruptura com a ideia linear de causa/efeito, de produto/produtor, de estrutura/superestrutura, já que tudo o que é produzido volta-se sobre o que o produz num ciclo ele mesmo autoconstitutivo, auto-organizador e autoprodutor. (Morin, 2015, p. 74)

Essa definição de Morin vai ao encontro do que diz Vasconcellos (2002, p. 152), refletindo que:

Conceber a complexidade das relações causais recursivas nas redes de redes que constituem a natureza em todos os seus níveis introduz necessariamente a incerteza, a imprevisibilidade. [...] Pensar a instabilidade, a irreversibilidade, a evolução, associadas aos processos de auto-organização, exige de nós uma ampliação de foco, um foco mais abrangente. [...] Ou seja, requer um pensamento complexo, integrador, que afaste a disjunção, a simplificação.

Diante disso, compreende-se a natureza como um sistema complexo de objetos ou elementos interligados. Desse modo, apontar elementos na perspectiva complexa, sendo constituídos também no ensino, pode contribuir para adoção de uma educação formal que privilegie as relações entre seus diversos sujeitos, e considere seu entorno, já que, sendo o ensino, neste trabalho, tomado como um sistema, entende-se que:

É a interação que, constituindo o sistema, torna os elementos mutuamente interdependentes: cada parte estará de tal forma relacionada com as demais, que uma mudança numa delas acarretará mudanças nas outras. Desse modo, para compreender o comportamento das partes, torna-se indispensável levar em consideração as relações. (Vasconcellos, 2002, p. 199)

Isso posto, entende-se que buscar compreender o ensino com o uso de tecnologias digitais em sua complexidade, a partir do ensino remoto, permite encontrar as principais interferências ou reflexos relacionados a esse processo e a busca de estratégias com vistas à superação das “desordens” que tenham surgido, conforme a análise proposta.

Vale ressaltar que, por estratégia, entende-se, aqui, da seguinte forma:

A ação é estratégia. A palavra estratégia não designa um programa predeterminado que basta aplicar *ne variatur* no tempo. A estratégia permite, a partir de uma decisão inicial, prever certo número de cenários para a ação, cenários que poderão ser modificados segundo as informações que vão chegar no curso da ação e segundo os acasos que vão se suceder e perturbar a ação. (Morin, 2015, p. 79)

Além disso, “A palavra estratégia se opõe a programa. [...] O programa não obriga a estar vigilante. Ele não briga a inovar.” (Morin, 2015, p. 81). Sendo assim, estratégia também se relaciona ao elemento retroação, o qual consiste em uma quebra nas ações lineares para que um produtor também possa se tornar produto mediante um determinado fenômeno. (Morin; Le Moigne, 2000, p. 202).

Dito isso, entende-se que todos esses aspectos podem apontar para o termo complicação, até porque, quando se pensa em complexidade, remete-se, a princípio, também à complicação. Porém, segundo Morin, não são termos equivalentes, e sim, a complicação é parte do que é complexo, pois para o autor:

A complicação, que é o emaranhamento extremo das inter-retroações, é um aspecto, um dos elementos da complexidade. [...] complexidade e complicação não são dois dados antinômicos e não se reduzem uma à outra. A complicação é um dos constituintes da complexidade. (Morin, 2015, p. 69)

Cabe mencionar que o capítulo analítico que visa apontar esses elementos da Complexidade que foram mencionados, se baseia em pressupostos e termos encontrados na referida teoria, principalmente no que propõe Morin (2011, 2015, 2021) em suas obras: introdução ao pensamento complexo, em “Os sete saberes necessários à educação do futuro” e em “A cabeça bem-feita”, sendo essas últimas as que objetivam contribuir para provocar modificações nos modelos que regem o ensino, direcionando-o a uma visão complexa.

Dada a própria natureza proposta na teoria da complexidade, os termos não são descritos isoladamente, mas o autor os utiliza em conjunto, quando ao mencionar a dificuldade do pensamento complexo, expressa:

A dificuldade do pensamento complexo é que ele deve enfrentar o emaranhado (o jogo infinito das inter-retroações), a solidariedade dos fenômenos entre eles, a bruma, a incerteza, a contradição. (Morin, 2015, p. 14)

O motivo pelo qual se considera que pode ter havido o reforço da complexidade em práticas de ensino, sobretudo suscitadas pelo período histórico já apresentado, o qual foi um perturbador do sistema de ensino, deve-se, além de todos esses fundamentos teóricos elencados, à explicação de Morin (1979, p. 120), quando constata:

A diferença fundamental entre os organismos vivos e as máquinas artificiais diz respeito à desordem, ao ruído, ao erro. Na máquina artificial, tudo que é erro, desordem, aumenta a entropia, provocando a sua degradação, sua desorganização enquanto que, no organismo vivo, apesar de, e com a desordem, erro, os sistemas não provocam necessariamente entropia, podem até ser regeneradores. É o processo (organização do ser vivo) de autoprodução permanente ou autopoiesis ou reorganização permanente, proporcionando, aos sistemas vivos, flexibilidade e liberdade em relação às máquinas. Princípios estes que são os de organização da vida, que são da complexidade.

Desse modo, analogicamente, entende-se que, em vez de provocar degradação quanto ao ensino, o período emergencial remoto, o qual foi repleto de “desordens” e “erros”, devido a sua imprevisibilidade, pode ter provocado a reorganização ou a regeneração de ideias e práticas docentes até então engessadas ou inflexíveis, sobretudo com o uso da tecnologia digital, o que reforça a noção de complexidade inerente ao sistema de ensino.

Isso posto, após a elucidação de conceitos, sobretudo do campo das Ciências, da Sociologia, da Psicologia e da Filosofia das ciências e seus apontamentos sobre o ensino, aborda-se, agora, a questão da linguagem, ao passo que se assinala possíveis afinidades entre a teoria do Interacionismo Sociodiscursivo e a Teoria da Complexidade como importantes etapas para o desenvolvimento desta tese.

3.2 DIÁLOGOS POSSÍVEIS ENTRE O INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO E A TEORIA DA COMPLEXIDADE

Como um trabalho fruto da área de concentração em Estudos Linguísticos e da linha de pesquisa Ensino de línguas e formação docente, este tópico traz desdobramentos sobre a teoria de base linguística, a qual subsidia os aspectos analíticos desta tese. Enfatiza-se que a adoção de tal teoria vai ao encontro dos pressupostos teóricos defendidos até aqui, assumidos pelos pesquisadores da Complexidade.

Desse modo, na busca por essa teoria de base linguística, que assimilasse aspectos da Complexidade, além de sustentar a proposta de análise nesse sentido, dando conta dos posicionamentos dos colaboradores da pesquisa sobre ensino e uso de tecnologias digitais a partir do período emergencial remoto, o Interacionismo Sociodiscursivo se mostrou como uma corrente teórica de construção e de produção de conhecimento de tendência holística, reflexiva, social e, por isso, também Complexa. Assim, inúmeras relações entre os pressupostos da Complexidade e do Interacionismo Sociodiscursivo podem ser estabelecidas.

Primeiramente, ao discorrer sobre as inspirações e contribuições para a construção epistemológica do Interacionismo Sociodiscursivo, em sua obra “Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo”, o próprio Bronckart (2003, p. 23) deixa claro que uma das principais contribuições veio

justamente da “socioantropologia de Morin (1977)”, algo que corrobora para a lucidez do percurso teórico aqui adotado, devido as suas afinidades conceituais.

Nota-se como primeira afinidade entre ambas as propostas teóricas mencionadas, a transdisciplinaridade, pois essa é enfatizada pelo Interacionismo sociodiscursivo quando aspectos de diversas ciências são consideradas em sua construção epistemológica, como a Sociologia, a Antropologia e a Psicologia, o que confere confluências à Teoria da Complexidade.

Do mesmo modo, fica evidente que a ideia de Morin a respeito da linguagem humana considera a multiplicidade instaurada nesse fenômeno, uma vez que, para ele:

Polivalente e polifuncional, a linguagem humana exprime, constata, transmite, argumenta (1), dissimula, proclama, prescreve (os enunciados “performativos” e “ilucutórios”). Está presente em todas as operações cognitivas, comunicativas, práticas. [...] Consustancial à organização de toda sociedade, participa necessariamente da constituição e da vida na noosfera. (Morin, 1998, p. 203)

Bronckart, por sua vez, considerado o principal representante desta grande corrente teórica, destaca que o maior fundamento para o Interacionismo Sociodiscursivo adveio do Interacionismo Social de Vygotsky, para quem:

O homem é, efetivamente um organismo vivo, dotado de propriedades biológicas e que tem comportamentos; mas é também um organismo consciente, que se sabe possuidor de capacidades psíquicas que as ideias, os projetos e os sentimentos traduzem. (Bronckart, 2003, p. 24)

Essa multidimensionalidade do ser humano, presente na epistemologia do Interacionismo Sociodiscursivo, remete, nitidamente, aos pressupostos do Paradigma da Complexidade quando se compreende, por exemplo, que:

Somos (aparentemente) os únicos seres vivos, na terra, que dispõem de um aparelho neurocerebral hipercomplexo, e os únicos que dispõem de uma linguagem de dupla articulação para comunicar-se de indivíduo a indivíduo. Os únicos que dispõem de **consciência**. (Morin, 2021, p. 36, grifo nosso)

E, semelhantemente a Morin, conforme já foram vistos os posicionamentos desse autor, Vygotsky também teceu críticas ao paradigma simplificador nas ciências:

A crítica que Vygotsky endereçava a seus contemporâneos era, como já vimos, a de “simplificarem a tarefa”, limitando suas abordagens apenas aos aspectos fisiológicos, ou apenas aos comportamentais, ou apenas aos mentais, ou ainda apenas aos verbais; e, por isso, seu objetivo era o de construir o conceito unificador no qual essas diferentes dimensões se organizariam. (Bronckart, 2003, p. 29)

Ademais, Bronckart (2003, p. 31) enfatiza sobre os aspectos da humanidade que considera complexos: “A espécie humana caracteriza-se, enfim, pela extrema diversidade e pela complexidade de suas formas de organização e de suas formas de atividade.” Além disso, para o autor, a atividade humana guia-se, principal e evidentemente, pela comunicação:

Na espécie humana, a cooperação dos indivíduos na atividade é [...] regulada e mediada por verdadeiras interações verbais e a atividade caracteriza-se, portanto, por essa dimensão que Harbemas (1987) chamou de agir comunicativo. (Bronckart, 2003, p. 32),

É oportuno mencionar, ainda, que tanto Bronckart, quanto Morin, focam na interação entre os indivíduos e na consciência humana como indissociáveis, pois à medida que vivem em sociedade, os indivíduos vão formando suas representações do mundo que compartilham, já que:

Nós seres humanos conhecemos o mundo através das mensagens transmitidas por nossos sentidos a nosso cérebro. O mundo está presente no interior da nossa mente, que está no interior do nosso mundo. (Morin, 2015, p. 88)

Também é possível afirmar que, para os referidos autores, a organização da sociedade se complexificou de tal forma que fez surgir a linguagem, sendo ela o princípio basilar que integra as atividades humanas. Isto é, é a linguagem que torna as atividades humanas em atividades sociais. Isso porque:

[...] a linguagem humana se apresenta, inicialmente, como uma produção interativa associada às atividades sociais, sendo ela o instrumento pelo qual os interactantes, intencionalmente, emitem pretensões à validade relativas às propriedades do meio em que essa atividade se desenvolve. A linguagem é, portanto, primariamente, uma característica da atividade social humana, cuja função maior é de ordem comunicativa ou pragmática. (Bronckart, 2003, p. 34)

De modo equivalente, em sua obra “O método 4: As ideias”, Morin demonstra grande apreço pelos estudos da linguagem e o papel que essa exerce nas ações humanas, tendo em vista reconhecer o seguinte:

A linguagem, como vimos, é um cruzamento bioantropológico e antro-po-sócio-noológico. Daí o valor chave da ciência da linguagem. Daí a impossibilidade de a linguística fechar-se sobre si mesma. Trata-se de uma ciência chave, mas não de uma ciência rainha. [...] A ciência da linguagem torna-se esclarecedora na relação circular antropologia -> cultura -> noologia [...]. Assim, tudo se encontra contido da linguagem, mas ela própria é uma parte contida no todo que contém. (Morin, 1998, p. 216)

Essa riqueza e multidimensionalidade quanto à linguagem, revelada por Morin, encontra-se presente, semelhantemente, nos escritos de Bronckart, os quais podem ser sintetizados pela reflexão a seguir:

As produções de linguagem de um indivíduo, portanto, efetuam-se, necessariamente, na interação com uma intertextualidade, em suas dimensões sociais, sincrônicas e suas dimensões históricas de traços de construções conceituais e discursivas [langagières] dos grupos sociais precedentes. (Bronckart, 2003, p. 38)

Dessa forma, evidencia-se que o referido autor toma a linguagem, não como uma estrutura com partes independentes, mas como uma atividade complexa, já que a concebe como interligada a sua historicidade e aos mundos social, objetivo e subjetivo em que os indivíduos se inserem, conforme mostra também a seguinte reflexão:

Quando se engaja em uma ação de linguagem, o agente humano dispõe, inicialmente, como para qualquer outra ação, de um conhecimento dos mundos representados; ele se apropriou, na interação social e verbal, dos conhecimentos relativos ao mundo objetivo, ao mundo social e ao mundo subjetivos, que são, entretanto, apenas versões pessoais e necessariamente parciais dessas coordenadas sociais globais. (Bronckart, 2003, p. 46)

Outrossim, Bronckart assinala que, para analisar um texto em consonância com o percurso epistemológico apresentado, não se deve partir da noção estrutural, ou formal, mas que as multidimensões que o compõem não sejam desprezadas em sua análise.

De modo equivalente, é pertinente esclarecer a noção de texto para o autor, o qual o concebe da seguinte maneira:

Os textos são propriedades da atividade humana e, como tais, [...] estão articulados às necessidades, aos interesses e as condições de funcionamento das formações sociais no seio das quais são produzidos. (Bronckart, 2003, p. 72)

O autor esclarece, ainda, que um texto não diz respeito somente a produções escritas, mas “[...] a toda e qualquer produção de linguagem situada, oral ou escrita.” (Bronckart, 2003, p. 71). Nesse sentido, propõe também exemplificar e elucidar a ideia de texto em sua vasta acepção:

Um diálogo familiar, uma exposição pedagógica, um pedido de emprego, um artigo de jornal, um romance, etc., são considerados como textos, de tamanho eventualmente muito diferente, mas dotados de características comuns: cada texto está em relação de interdependência com as propriedades do contexto em que é produzido; cada texto exhibe um modo determinado de organização de seu conteúdo referencial; cada texto é composto de frases articuladas umas às outras de acordo com regras de composição mais ou menos estritas; enfim, cada texto apresenta mecanismos de textualização e mecanismos enunciativos destinados a lhe assegurar coerência interna. (Bronckart, 2003, p. 71)

Mais uma vez, é possível notar a partir da ideia de texto sugerida por Bronckart, que várias são as dimensões consideradas na análise desse fenômeno, assim como, igualmente, propõe a Teoria da Complexidade quanto a qualquer fenômeno humano. A noção de texto proposta pelo Interacionismo Sociodiscursivo é, portanto, apresentada como algo correlacionado a diversos elementos, tais quais o contexto, sua composição e referenciação a um conteúdo temático, os mecanismos linguísticos, entre outros, conforme observado na última citação.

O referido autor também explana sobre a noção de gênero textual, e a esse respeito, pode-se, inclusive, fazer alusão à incompletude e incerteza pregada pela teoria da Complexidade para análises científicas, uma vez que, segundo este estudioso da linguagem, os estudos bakhtinianos, apesar de fugirem da análise estrutural da linguagem, ainda propõem uma classificação dos gêneros, baseados, em grande medida, em suas formas. Bronckart vai além, e acredita que:

A organização dos gêneros apresenta-se, para os usuários de uma língua, na forma de uma nebulosa, que comporta pequenas ilhas mais ou menos estabilizadas (gêneros que são claramente definidos e rotulados) e conjuntos de textos com contornos vagos e em intersecção parcial (gêneros para os quais as definições ainda são móveis e/ou divergentes.)

De todo modo, o citado autor propõe que “todo texto se inscreve, necessariamente, em um conjunto de textos ou em um gênero” (Bronckart, 2003, p.75), e que os gêneros possuem “relação de interdependência com as atividades humanas” (Bronckart, 2003, p.75).

Bronckart ainda assume adotar o termo gênero de texto, em detrimento do termo gênero de discurso, pois explica que os seguimentos de discurso presentes no relato, na argumentação, no diálogo, entre outros, são tipos de discurso que podem ser “identificados por suas características linguísticas” e “são em número finito”, enquanto “os gêneros são múltiplos, e até mesmo em número infinito” (Bronckart, 2003, p.75).

Como uma forma de sintetizar o que Bronckart designa por texto e gênero, é pertinente dizer, então, que:

A noção de texto singular ou empírico, portanto, designa uma unidade concreta de produção de linguagem, que pertence necessariamente a um gênero, composta por vários tipos de discurso, e que também apresenta os traços das decisões tomadas pelo produtor individual em função da sua situação de comunicação particular. (Bronckart, 2003, p. 77).

Evidencia-se, desse modo, na teoria proposta pelo citado autor, que a noção de texto é vista como um constructo formado por diferentes elementos, como os “Modelos dos gêneros, modelos dos tipos discursivos, regras do sistema da língua, decisões particulares do produtor, etc.” (Bronckart, 2003, p. 77). Isso permite estabelecer ainda mais afinidades com o pensamento Complexo que permeia todo este trabalho, já que, em vez de simplificação, o autor defende a “incompletude” e o “não acabamento” às proposições por ele formuladas.

Partindo dessas noções fundamentais que propõe sobre texto e gênero, Bronckart, então, chega ao que chama de folhado textual, designando os diversos estratos pelos quais um texto se organiza e pode ser analisado, a saber: a

infraestrutura geral do texto, os mecanismos de textualização e os mecanismos enunciativos.

Diversas relações, conforme foi visto, podem ser estabelecidas entre a Teoria da Complexidade e o Interacionismo Sociodiscursivo. Desse modo, passemos a esclarecer os pontos mais específicos do ISD que interessam a este trabalho, os quais dizem respeito aos mecanismos enunciativos.

3.2.1 Mecanismos enunciativos

Os mecanismos enunciativos fazem parte de uma das camadas do folhado textual designado por Jean-Paul Bronckart. Neles estão inseridas as vozes e modalizações presentes em um texto, conferindo a legitimidade do que defende o Interacionismo Sociodiscursivo, uma vez que:

O ISD, dialogando com as teorias do agir humano, confere aos indivíduos, usuários de uma língua natural, o estatuto de actantes/atuentes: agentes ou atores verbais como papéis sociais e objetivos, podendo assumir (ator) ou não (agente) a responsabilidade de uma ação de linguagem. (Baltar, 2007, p.151)

Desse modo, diferentemente de teorias que propõem que os sujeitos são inconscientes e/ou assujeitados por ideologias dominantes, o ISD sugere que todo sujeito é responsável e, conseqüentemente, consciente pela ação de linguagem empreendida em qualquer texto. Assim, é bastante pertinente a este trabalho o conceito de mecanismos enunciativos, cujas denominações partem do princípio de que:

Contribuem para o estabelecimento da coerência pragmática do texto, explicitando, de um lado, as diversas avaliações (julgamentos, opiniões, sentimentos) que podem ser formuladas a respeito de um ou de outro aspecto do conteúdo temático e, de outro, as próprias fontes dessas avaliações: quais são as instâncias que as assumem ou se “responsabilizam” por elas? (Bronckart, 2003, p. 319)

Os mecanismos enunciativos, assim denominados por Bronckart (2003), são apontados, quando na análise proposta no presente trabalho, como as unidades linguísticas que podem permitir o favorecimento de representações que indiquem um

pensamento e um agir complexo pelos professores quanto a sua prática docente, como também o uso de tecnologias digitais a partir do ensino remoto.

Desse modo, entre os mecanismos enunciativos dispostos pelo ISD, estão as vozes e as modalizações, em que, inicialmente, pode-se apresentar a seguinte definição: “As vozes são apontadas como as entidades que assumem (ou às quais são atribuídas) a responsabilidade do que é enunciado.” (Bronckart, 2003, p. 326)

Cabe ressaltar que a noção de enunciado para o Interacionismo Sociodiscursivo fundamenta-se nos estudos bakhtinianos, para os quais o enunciado é tomado como a “unidade real da comunicação verbal” (Bakhtin, 1987, p. 293), isto é, quando a língua é utilizada em situações reais de uma esfera da atividade humana, na interação entre os indivíduos.

Bronckart, por sua vez, distribui as vozes enunciativas em categorias, como as vozes de personagens, as vozes sociais e a voz do autor empírico, sendo essas, aqui analisadas, apontando-se a(s) voz(es) preponderante(s) nos dados gerados.

As vozes de personagens são definidas por Bronckart (2003, p. 327) como:

As vozes procedentes de seres humanos, ou entidades humanizadas (por exemplo, os animais em cena em certos contos), implicados na qualidade de agentes, nos acontecimentos ou ações constitutivas do conteúdo temático de um segmento do texto.

Além das vozes de personagens, um texto pode conter vozes sociais, que resumidamente podem ser designadas “como instâncias externas de avaliação de alguns aspectos desse conteúdo” Bronckart (2003, p. 327). Pode-se afirmar, assim, que as vozes sociais não se configuram como agentes na construção do dizer em um texto, mas que essa agência é terceirizada a outros grupos ou instâncias sociais.

Por último, o autor menciona a voz do autor empírico, a qual pode ser designada como “A voz que procede diretamente da pessoa que está na origem da produção textual e que intervém, como tal, para comentar ou avaliar alguns aspectos do que é enunciado.” Bronckart (2003, p. 327)

É pertinente esclarecer que, conforme o autor, em um texto é possível haver a presença de polifonia, isto é, vozes diferentes mobilizadas em sua construção, de acordo com os segmentos de discurso encontrados, combinando vozes sociais diferentes, vozes de personagens, vozes do autor etc.

No que diz respeito às modalizações, as quais são também apresentadas como mecanismos enunciativos:

Tem como finalidade geral traduzir, a partir de qualquer voz enunciativa, os diversos comentários ou avaliações formulados a respeito de alguns elementos do conteúdo temático. (Bronckart, 2003, p. 330)

Como um trabalho que destaca o posicionamento de professores frente ao ensino de língua portuguesa e o uso de tecnologias digitais a partir do período emergencial remoto, essa perspectiva teórica confere embasamento para a análise e gera inúmeras afinidades com a teoria da Complexidade, pois conforme observou-se até aqui, para o ISD, todas as proposições teóricas recebem sub-ramificações que se interligam ao todo (a linguagem humana), fugindo de simplificações e disjunções.

Inclusive, ao retomar a questão das modalizações, essas são também apresentadas como unidades importantes e interligadas em textos, e podem ser classificadas como modalizações lógicas, deônticas, pragmáticas e apreciativas.

As modalizações lógicas se referem a “julgamentos sobre o valor de verdade das proposições enunciadas, que são apresentadas como certas, possíveis, prováveis improváveis, etc.” (Bronckart, 2003, p. 132). Sobre essas modalizações, é comum o uso de adjetivos e advérbios como “evidente”, “talvez”, “certamente”, entre outros.

Relativo às modalizações deônticas:

Consistem em uma avaliação de alguns elementos do conteúdo temático, apoiada nos valores, nas opiniões e nas regras constitutivas do mundo social, apresentando os elementos do conteúdo como sendo do domínio do direito, da obrigação social e/ou da conformidade com as normas em uso. (Bronckart, 2003, p. 331)

Nesse caso, as unidades linguísticas utilizadas abrangem expressões envolvendo verbos como “poder”, “não poder”, “dever” e congêneres.

Já as modalizações pragmáticas são empregadas em um texto com a intenção de contribuir:

Para a explicitação de alguns aspectos da responsabilidade de uma entidade constitutiva do conteúdo temático (personagem, grupo, instituição, etc.) em relação as ações de que é o agente, e atribuem a esse agente intensões, razões (causas, restrições, etc.), ou, ainda, capacidade de ação. (Bronckart, 2003, p. 332)

Por último, o autor apresenta as modalizações apreciativas, as quais são marcadas, primordialmente, pela presença de advérbios e orações adverbiais como “felizmente”, “interessante”, etc. As modalizações apreciativas, como o próprio nome sugere:

Consistem em uma avaliação de alguns aspectos do conteúdo temático, procedente do mundo subjetivo da voz que é a fonte desse julgamento, apresentando-os como benéficos, infelizes, estranhos, etc, do ponto de vista da entidade avaliadora. (Bronckart, 2003, p. 332)

Mediante a exposição teórica realizada sobre os mecanismos enunciativos, vale ressaltar, ainda, que Bronckart (2003, p. 339) segue, na mesma obra abordada, enfatizando a importância de se continuar aprimorando a análise de textos utilizando o aporte teórico-metodológico formulado. Mesmo tendo exemplificado sua proposta com diversos textos pertencentes a gêneros distintos, o referido autor diz:

Portanto, será conveniente reequilibrar nosso *corpus* de referência, desenvolvendo, mais do que o fizemos até agora, os estudos empíricos sobre textos orais, especialmente os dialogados, e sobre textos de várias procedências, produzidos principalmente por autores “não consagrados”. (Bronckart, 2003, p. 339)

Tal reflexão pode ser usada para coroar o percurso teórico empreendido nessa tese, pois é justamente através de textos dialogados, transcritos, pertencentes a “autores não consagrados” que o presente trabalho se ancora.

A respeito das afinidades apresentadas entre a teoria da complexidade e o interacionismo sociodiscursivo, bem como, sobre os mecanismos enunciativos, esses serão ainda retomados, ao passo em que são apontados a partir dos dados gerados por essa pesquisa nos capítulos analíticos.

Ademais, o tópico seguinte encerra este capítulo trazendo discussões em torno de estudos que apontem um ensino contemporâneo na perspectiva da Complexidade, principalmente um ensino de língua portuguesa quando tomado sob esse viés, ou seja, como um ensino Complexo se operacionaliza.

3.3 ENSINO NA PERSPECTIVA DA COMPLEXIDADE

Partindo das questões científicas, epistemológicas e linguísticas apresentadas, é extremamente necessário para esta pesquisa discorrer, ainda, sobre – o que é um ensino na perspectiva complexa? Embora dentro do primeiro tópico sobre a Teoria da Complexidade tenham sido apontadas relações e analogias entre questões a nível científico e de ensino, este subtópico almeja, portanto, focar na questão específica sobre ensino (sobretudo de língua portuguesa) na ótica da Complexidade, para, quando na análise sobre os elementos que configuram uma inclinação complexa a partir de posicionamentos docentes, tais discussões sejam ainda mais lembradas e compreendidas.

3.3.1 Contribuições de Edgar Morin para um ensino Complexo

Edgar Morin conta, hoje, no ato da escrita desta tese, com 103 anos de vida e, conforme o que já foi discorrido, propôs a Teoria da Complexidade, em que o termo “complexidade” figura em seus escritos desde meados do século passado, galgando a busca por combater disjunções e fragmentações nos modos pelos quais o universo da ciência vinha/vem sendo estruturado.

Após sua rica e vastíssima produção em torno da produção de conhecimento, e por demonstrar preocupação com os rumos do planeta, bem como, buscando formas de contribuir para amenizar o que chama de agonia planetária⁸, Morin enxerga na educação maneiras de cultivar saberes pertinentes à espécie humana e a consequente superação das crises econômicas, sociais, ambientais e políticas que assolam a humanidade. Para isso, dedicou parte de sua existência a formular palestras e livros a esse respeito.

A primeira obra que marca, a partir de então, a dedicação de Morin a questões da educação e que contempla conceitos advindos da Teoria da Complexidade aplicados ao ensino é o livro “A cabeça bem-feita: pensar a reforma, reformar o pensamento”, fruto de uma palestra do autor em 1999, a convite do ministro de educação da França, à época, para propor soluções e modificações no ensino médio

⁸ (Morin, 2011, p. 74)

francês. Nessa obra, o autor fala dos desafios, mas também da pertinência de uma educação humana e cidadã.

Para ele, não adianta uma “cabeça cheia”, mas sim uma “cabeça bem-feita”, e explica:

‘Uma cabeça bem-feita’ significa que, em vez de acumular o saber, é mais importante dispor ao mesmo tempo de: - uma aptidão geral para colocar e tratar os problemas; - princípios organizadores que permitam ligar os saberes e lhes dar sentido. (Morin, 2021, p. 21)

É possível notar que os conceitos e proposições que apareceram em sua obra durante décadas, de cunho filosófico, sociológico, antropológico, como a necessidade da junção e ligação de saberes, agora aparecem com direcionamentos à escola e à educação.

Ainda nessa obra, o autor deixa claro os motivos pelos quais o ensino deve ser tomado em uma perspectiva complexa. Dentre os motivos, cita evitar a acumulação estéril de conhecimento, isto é, quando o conhecimento é trabalhado de forma descontextualizada e fora do conjunto dos saberes dos quais faz parte, tornando-se improdutivo quanto às reais necessidades humanas (Morin, 2021, p. 24).

Seguindo tal raciocínio, Morin (2021, p. 24-25) ainda afirma:

O desenvolvimento da aptidão para contextualizar tende a produzir a emergência de um pensamento “ecologizante”, no sentido em que situa todo acontecimento, informação ou conhecimento em relação de inseparabilidade com seu meio ambiente – cultural, social, econômico, político, e é claro, natural. Não só leva a situar o acontecimento em seu contexto, mas também incita a perceber como este o modifica ou explica de outra maneira. (Morin, 2021, p. 24-25)

Essa visão contextual e múltipla do conhecimento defendida pelo autor para um ensino produtivo, no sentido oposto à “estéril”, conforme designou o autor, corrobora para entendermos como a perspectiva da complexidade é operacionalizada ao se tratar de ensino.

Outra das principais obras de Edgar Morin a versar sobre ensino/educação na perspectiva da Complexidade, como já mencionado, é o livro “Os sete saberes necessários à educação do futuro”. Em tal obra, o autor, como forma de provocar reflexões, apresenta os princípios para o conhecimento pertinente a ser contemplado nas práticas educativas, em que, segundo ele:

O conhecimento pertinente deve enfrentar a complexidade. *Complexus* significa o que foi tecido junto; de fato há complexidade quando elementos diferentes são inseparáveis constitutivos do todo (como o **econômico**, o político, o **sociológico**, o **psicológico**, o **afetivo**, o mitológico), e há um tecido interdependente, **interativo** e **interretroativo** entre o objeto de conhecimento e seu contexto, as partes e o todo, o todo e as partes, as partes entre si. [...] Em consequência, e educação deve promover a “inteligência geral” apta a referir-se ao **contexto**, de modo **multidimensional** e dentro da concepção global. (Morin, 2011, p. 36, grifo nosso)

É motivado por tais proposições que este trabalho investiga a partir do caos envolvendo questões econômicas, políticas, psicológicas, entre tantas outras questões suscitadas pelo período de ensino remoto devido à pandemia do COVID-19, se elementos complexos, como os que estão em destaque, foram considerados no fazer docente pelos professores de língua portuguesa do interior cearense, colaboradores deste estudo, envolvendo, nesse contexto, o uso de tecnologias digitais.

As contribuições de Morin, ainda encontradas na obra citada, dizem respeito ao que chama de “Ensinar a compreensão”. O autor argumenta:

Lembre-mos de que nenhuma técnica de comunicação, do telefone à internet, traz por si mesma a compreensão. A compreensão não pode ser quantificada. Educar para compreender a matemática ou uma disciplina determinada é uma coisa; educar para a compreensão humana é outra. Nela se encontra a missão propriamente espiritual da educação: ensinar a compreensão entre as pessoas como condição e garantia da solidariedade intelectual e moral da humanidade. (Morin, 2011, p. 81)

Docentes de qualquer outro componente curricular, mas especificamente os de língua portuguesa, os quais trabalham as linguagens em suas relações com suportes e meios de comunicação, se imbuídos da consciência para a compreensão humana, veem a importância de semear um ensino na perspectiva da educação complexa, tomando isso como uma missão, a fim de cultivar a solidariedade tão necessária à era planetária, conforme designa o autor.

Nesse sentido, o ensino de língua portuguesa deve, por vezes, considerar modos pelos quais os usos da língua podem ser canalizados a essas questões, seja por meio de textos escritos ou quanto à reflexão a esse respeito, envolvendo, para isso, múltiplas linguagens, incluindo as linguagens associadas às tecnologias digitais, já que, é por meio da língua ou das mais variadas linguagens que tantas vezes se

operacionaliza a incompreensão humana, conforme pode-se inferir da afirmação de Morin:

A comunicação triunfa, o planeta é atravessado por redes, fax, telefones celulares, *modems*, *internet*; entretanto, a incompreensão permanece geral. Sem dúvida, há importantes e múltiplos progressos da compreensão, mas o avanço da incompreensão parece ainda maior. (Morin, 2011, p. 81)

Desse modo, primeiramente, entende-se que para o professor ensinar a compreensão humana, precisa, antes de tudo, agir com compreensão para com aqueles que o cercam, incluindo os discentes com os quais interage nas diversas situações de ensino. Esse seria um dos passos para uma prática docente em tal perspectiva, visto que nesse aspecto:

O outro não é apenas percebido objetivamente, é percebido como outro sujeito com o qual nos identificamos e que identificamos conosco [...]. Compreender, inclui, necessariamente, um processo de empatia, de identificação e de projeção. Sempre intersubjetiva, a compreensão pede abertura, simpatia e generosidade. (Morin, 2011, p. 82)

Considerando sua subjetividade e as interações com a subjetividade do outro, o ensino que preza pela compreensão humana privilegia, para além de questões curriculares ou conceituais, por exemplo, a condução do professor a ponderar diversos aspectos da vida dos estudantes, cujos efeitos possam ser vistos no contexto escolar.

Tal reflexão está em concordância com Pinho e Pinho (2023), quando em seu estudo intitulado “O pensamento complexo na escola”, esclarecem que as premissas da complexidade, tão difundidas e incentivadas por Morin:

Auxiliam a pensar o conhecimento e aprendizagem de forma diferente ao da simplificação, e levam a entender que, epistemologicamente a complexidade implica numa atitude que traz um novo olhar para o objeto do conhecimento, para a educação e a prática educativa em todas as suas dimensões. (Pinho; Pinho, 2023, p. 5)

Sobre a necessidade de fugir de simplificações no contexto de aprendizagem escolar, Petraglia, grande estudiosa da obra de Morin atrelada à educação, também discorre sobre a contribuição do autor nesse sentido, quando afirma:

[...] promovendo-se a construção de um saber uno, com visão conjunta e de um todo composto por muitos aspectos. A partir do trabalho de Morin, podemos perceber que é fundamental que na escola fiquem claras algumas distinções da prática pedagógica cotidiana: distinguir e não separar ou disjuntar; associar e interligar e não reduzir ou isolar; complexificar e não simplificar.

Dessa maneira, um ensino sob a égide complexa tende a assimilar a multiplicidade de aspectos nele envolvidos, pois mesmo que o professor não assuma essa postura, entende-se que a complexidade é inerente ao conhecimento humano e, conseqüentemente, ao ensino. Porém, quando o professor encara as multidimensões que o envolvem, além da natureza dos saberes, os sujeitos, as questões contextuais, culturais, socioemocionais, socioeconômicas, afetivas, esse assume uma postura complexa perante o ensino para buscar as diversas influências ou interferências e auxiliar os estudantes “a ligar os saberes e lhes dar sentido”. (Morin, 2021, p.21)

Esse professor ainda cultiva um ensino complexo quando praza pelas estratégias mediante as imprevisibilidades desse sistema multidimensional, já que:

O cenário pode e deve ser modificado de acordo com as informações recolhidas, os acasos, os contratempos ou as boas oportunidades encontradas ao longo do caminho. Podemos, no âmago de nossas estratégias, utilizar curtas sequências programadas, mas para tudo que se efetua em ambiente instável e incerto, impõe-se a estratégia. (Morin, 2011, p. 79)

Em uma prática de ensino que se incline à complexidade, o docente também toma o conhecimento e sua formação em caráter aberto e ao mesmo tempo autônomo. É um professor em constante auto-eco-formação, já que como um ser humano em desenvolvimento, deve ter “um pensamento capaz de não se fechar no local e no particular” (Morin, 2021, p. 97), e “[...] qualquer concepção do gênero humano significa desenvolvimento conjunto das autonomias individuais, das participações comunitárias e do sentimento de pertencer [...]” (Morin, 2000, p. 55).

Desse modo, o professor que cultiva o sentimento de pertencimento ao contexto docente, desenvolve sua prática também por meio da sua autonomia, mas essa autonomia relaciona-se sempre à interação com o meio, nas “participações comunitárias”, na busca por conhecimento, conforme apresentou o referido autor.

O ensino como sistema aberto também é percebido quando a escola/o professor não se fecha somente nos conhecimentos que julga “canônicos” para

ensinar, mas busca relacionar saberes presentes nos programas de ensino aos que os estudantes demonstram interesse em aprender, conforme reflete Morin:

Enfim, o círculo da docência não deveria fechar-se como uma cidadela sitiada, sob o bombardeio da cultura da mídia, exterior à escola, ignorada e desdenhada pelo mundo intelectual. [...] A esse propósito, em vez de ignorar as séries de televisão – enquanto os alunos se instruem por elas –, os professores mostrariam que, por meio de convenções e visões estereotipadas, elas falam, como a tragédia e o romance, das aspirações, temores e obsessões de nossas vidas: amores, ódios, incompreensões, mal-entendidos, encontros, separações, felicidade, infelicidade, doença, morte, esperança, desespero, poder, traição, ambição, engodo, dinheiro, fugas, drogas. (Morin, 2021, p. 48)

Nesse sentido, caso essas propostas figurassem no tempo atual, trariam mais fortemente as tecnologias e mídias digitais, e assim o professor se utilizaria da cultura de mídias para trabalhar. Além disso, questões que também estão presentes em textos literários consagrados pela academia/escola, já que o autor afirma que “O conhecimento, ao buscar construir-se com referência ao contexto, ao global e ao complexo, deve mobilizar o que o conhecedor sabe do mundo.” (Morin, 2011, p. 36)

Seguindo raciocínio semelhante sobre o ensino de línguas na escola, o autor desenvolve diversas proposições. Para ele, sobretudo no ensino médio, em um ensino de língua complexo:

Literatura, poesia e cinema devem ser considerados não apenas, nem principalmente, objetos de análises gramaticais, sintáticas ou semióticas, mas também escolas de vida, em seus múltiplos sentidos: – Escolas da língua, que revela todas as suas qualidades e possibilidades através das obras dos escritores e poetas, e permite que o adolescente – que se apropria dessas riquezas – possa expressar-se plenamente em suas relações com o outro. Escolas da qualidade poética da vida e, correlativamente, da emoção estética e do deslumbramento. – Escolas da descoberta de si, em que o adolescente pode reconhecer sua vida subjetiva na dos personagens de romances ou filmes. Pode descobrir a manifestação de suas aspirações, seus problemas, suas verdades, não só nos livros de ideias, mas também, e às vezes, mais profundamente em um poema ou um romance. [...] – Escolas da complexidade humana. [...] porque o conhecimento da complexidade humana faz parte do conhecimento da condição humana; e esse conhecimento nos inicia a viver, ao mesmo tempo, com seres e situações complexas. [...] – Escolas de compreensão humana. No âmago da leitura ou do espetáculo cinematográfico, a magia do livro ou do filme faz-nos compreender o que não compreendemos na vida comum. [...] A ética da compreensão

humana constitui, sem dúvida, uma exigência chave de nossos tempos de incompreensão generalizada. (Morin, 2021, p. 48 - 51)

Conforme demonstra o autor, especialmente por meio das duas últimas citações, a perspectiva de complexidade no ensino de língua deve privilegiar questões voltadas à própria humanidade, por isso sem menosprezar as várias interfaces da própria língua, tampouco a linguagem poética, dramática. Enfim, sem desprezar as múltiplas linguagens que envolvem sentidos e são meios de compreensão humana.

O referido autor, por vezes, fala da língua e da importância de um ensino de língua contextualizado. Ele alega:

O conhecimento das informações ou dos dados isolados é insuficiente. É preciso situar as informações e os dados em seu contexto para que adquiram sentido. Para ter sentido, a palavra necessita do texto, que é o próprio contexto, e o texto necessita do contexto no qual se enuncia. Desse modo, a palavra “amor” muda de sentido no contexto religioso e no contexto profano, e uma declaração de amor não tem o mesmo sentido de verdade se é enunciada por um sedutor ou por um seduzido. (Morin, 2011, p. 34)

Pode-se afirmar, portanto, que as proposições de Morin, como as que foram citadas neste capítulo, geraram inúmeros estudos reconhecendo e difundindo a necessidade de uma educação, cujos objetivos maiores estão relacionados a cultivar saberes produtivos e interligados, contextualizados, que considerem a interação, a afetividade e a subjetividade dos sujeitos envolvidos, a multidimensionalidade do conhecimento e do ensino e as estratégias mediante um sistema aberto e suas imprevisibilidades.

3.3.2 Complexidade e ensino: uma visão do pensamento acadêmico-científico com ênfase no ensino de língua portuguesa

Uma importante reflexão para continuar essa discussão encontra-se em um texto do professor Vicente Parreiras, considerado um grande estudioso da complexidade no campo da linguística aplicada no Brasil, na qual, para ele, sob a perspectiva da complexidade, no ensino de línguas, “A função principal do(a) professor(a) é a de gestor(a) de interações com finalidades pedagógicas.” (Parreiras, 2020, p.73)

Assim sendo, sob esse enfoque, o ensino seria um sistema complexo no qual o professor contribui para gerar as interações, a fim de desencadear aprendizagens produtivas. Além disso, o autor ainda menciona o SAC (Sistema Adaptativo Complexo) e suas relações com o que tanto defenderam teóricos do ensino/aprendizagem ao longo do tempo:

Os teóricos de aquisição, desde Piaget até Paulo Freire, passando por todos os demais, são unânimes em afirmar que a aprendizagem só se dá via interações. Da mesma forma, os SAC só evoluem a partir das interações entre os elementos que o compõem internamente e desses com outros elementos e outros sistemas externos. (Parreiras, 2020, p. 72-73)

É possível, nesse sentido, tecer relações com o que afirma Vigotsky (2007, p. 93), quando, quanto à aprendizagem, diz que “[...] o processo reside na experiência social em que os indivíduos interagem intensamente tanto por meio da linguagem quanto por meio de seu comportamento.” Desse modo, entende-se que um ensino amparado sob a visão complexa enxerga, entre outras coisas, a interação entre os indivíduos, assim como há muito propôs Vigotsky, como o principal modo de gerar aprendizagem. Nesse caso, o professor se empenha para que ocorram interações, visto que o ensino complexo não prioriza a linearidade e a dicotomia professor (quem ensina) X aluno (quem aprende).

É possível refletir que em um momento de imensa instabilidade em todos os campos da humanidade, incluindo o ensino, como foi o período pandêmico do COVID-19, elementos da complexidade certamente ficaram ainda mais em destaque, já que esse pode ter feito com que práticas cartesianas não bastassem para contemplar os diversos fatores que envolveram tal processo. Isso vai ao encontro do que defende Távora (2022), ao falar sobre pesquisas que abordam a complexidade no ensino de línguas, em que também menciona a questão da interação. Ele analisa que:

[...] o aprendizado de línguas é complexo, não linear, os agentes participam de interações não programadas para permitir perturbações provocadas pelas imprevisibilidades surgidas em sala de aula. Isso demanda improvisações do professor, surgem comportamentos emergentes, fora do planejamento, surgem saídas criativas de ensino e aprendizagem. (Távora, 2022, p. 35)

No caso deste trabalho, sugere-se que a ampliação ou aquisição de conhecimento pelos professores relativo ao ensino, envolvendo o uso de tecnologias digitais, também fugiu a questões lineares, pois foi permeada por diversos elementos e pelo caos que reinou durante o período de ensino remoto, corroborando ainda mais para a eminência de estratégias frente ao cenário apresentado.

Essa problematização, dentre outras questões, se originou por meio de constatações quanto aos usos da tecnologia digital no ensino, que, em grande parte das escolas de educação básica, passou de um extremo a outro: do uso, muitas vezes proibido em sala de aula, ao principal meio de ensino durante a pandemia do COVID-19. Desse modo, se o ensino dentro do espaço físico da escola já pode ser considerado como um sistema complexo, no período emergencial remoto, considerou-se ainda mais.

Nesse sentido, no presente trabalho, o ensino remoto pode ser analogicamente entendido como um SAC, já que Larsen-Freeman e Cameron (2008, p. 57) fazem as seguintes ponderações para explicar como funciona um sistema adaptativo complexo e o “caos” que pode emergir dele:

Um atrator estranho ou caótico é uma região do espaço de fase na qual o comportamento do sistema se torna bastante turbulento e instável, pois mesmo pequenas perturbações fazem com que ele se mova para um outro estado. Em termos visuais, isso teria a aparência de uma grande bacia atratora cheia de colinas e vales de formatos e tamanhos diferentes em torno dos quais o sistema se move de forma rápida e imprevisível. Esse tipo de comportamento é chamado de ‘caos’ e o atrator é rotulado como atrator estranho.

O termo “caos” e a expressão “atrator estranho” aparecem diversas vezes nos pressupostos teóricos das referidas autoras. Conforme descrito, esse termo seria fruto de uma perturbação sofrida no sistema em um determinado momento, o que o torna caótico e, ao mesmo tempo, pode gerar diversos resultados de maneira imprevisível. Assim, o sistema de ensino se moveu de forma rápida e imprevisível no período emergencial remoto, podendo esse ser designado como um “caos” que assolou o sistema de ensino.

Esclarece-se que muito embora as referidas autoras tenham contribuído enormemente para difundir a teoria da complexidade no campo da linguística aplicada, explicita-se que a presente tese utiliza, para a análise, em sua maior parte, os termos usados por Edgar Morin, em várias de suas obras, pois foi por meio de tais leituras

que a pesquisadora teve acesso ao pensamento complexo e pôde compreender o mundo e, ainda, diversos fenômenos da linguagem e do ensino através dessa ótica.

Desse modo, além da interação como essencial em um ensino amparado pela visão complexa, Maria Cândida Moraes, autora da obra “Pensar complexo na educação”, ainda alega que:

Pelo pensamento complexo você reconhece as emergências, aquilo que não estava previsto, ele reconhece a dinâmica da vida nos processos de ensino e aprendizagem. E essa dinâmica implica interação, interdependências, tessituras em comum. (Moraes, 2023)

O professor de língua portuguesa ou de qualquer outro componente, alicerçado pela visão complexa, lança um olhar para os processos de ensino tentando contemplar as diversas relações ou influências cujas questões internas, externas, subjetivas, culturais, entre outras, possam exercer em seu fazer docente, entendendo a ordem/desordem/organização inerentes à ampliação de seus saberes e práticas.

Em concordância com tais colocações, Lima (*et. al.* 2023, p. 254) apregoam:

O pensamento intelectual é parte inerente das experiências sociais e surge através da linguagem, porque o ser humano é constituído de linguagens. A prática profissional, que compõe a atividade do professor, requer o seu contato com teorias, concepções e perspectivas. Logo, vão além do ambiente educativo formal, numa dinâmica de construção, destruição e reconstrução do conhecimento [...] para Morin é explicado através da relação ordem/desordem/organização. [...] Nesse sentido, a dinâmica de ordem, desordem e organização possibilitam a construção e reconstrução do conhecimento do professor como sujeito ativo e consciente do seu desenvolvimento intelectual.

Seguindo essa lógica, em um estudo intitulado “O ensino de línguas por uma abordagem complexa em tempos de pandemia: quebrando paradigmas”, Cruz (*et al.* 2020) analisam aulas de nível médio da área de linguagens em uma escola da rede pública e concluem que:

[...] é possível trabalhar a linguagem de forma efetiva dentro de uma perspectiva da complexidade, pois carrega os benefícios de um ensino multidimensional, não-linear, não-reducionista e transdisciplinar, o qual intenta incentivar a capacidade crítica do aluno, ao passo que trabalha fatores históricos, sociais, políticos, culturais e psicoemocionais, ensejando uma formação voltada para o sujeito

integral, com atividades adequadas ao seu contexto e realidade atuais. (Cruz, *et al.*, 2020, p. 343)

Desse modo, as conclusões dos autores agregam ainda mais fundamento para que se defenda, através dos posicionamentos de professores de língua portuguesa nas análises propostas por essa tese, que sobretudo a partir do período pandêmico na educação básica do interior cearense, houve o reforço da presença de elementos da complexidade no ensino envolvendo o uso de tecnologias digitais.

Ao discorrer sobre a complexidade no ensino, é oportuno estabelecer elos com o que diz Leffa (2006) quando pondera sobre a pesquisa qualitativa em Linguística Aplicada, abordando um estudo de caso sobre a mediação do ensino de língua pelo computador, algo semelhante ao que traz esta pesquisa, em que considera a atividade docente como atividade complexa:

O computador não substitui nem o professor nem o livro. Tem características próprias, com grande potencialidade e muitas limitações, que o professor precisa conhecer e dominar para usá-lo de modo adequado, como um componente *da complexa atividade de ensinar e aprender uma língua*. (Leffa, 2006, p. 7, grifo nosso)

O ensino de língua portuguesa também é tomado como complexo nos estudos de Silva e Pinho, pois ao analisarem a prática pedagógica de uma professora de português atuante em turmas do ensino fundamental II de uma escola particular, por meio de uma pesquisa etnográfica, observaram que a professora colaboradora “promove um ensino no contexto da Teoria da Complexidade, mediante uma Prática Pedagógica que pode ser identificada como Transdisciplinar.” (Silva; Pinho, 2023, p. 2)

As autoras ainda afirmam que, na perspectiva de um ensino complexo, é preciso que as escolas sejam criativas. Para isso:

Precisamos avançar além da criatividade na sala de aula, promovendo ações catalizadoras do ser, sentir e fazer, numa ação coletiva e harmônica, estabelecendo ações formativas das subjetividades individual e social, promovendo uma sociedade sustentável que possa enfrentar e vencer os desafios de uma mundialização que tende a valorizar o ter em detrimento do ser. (Silva; Pinho, 2023, p. 3-4)

De semelhante modo, Lima (*et al.* 2023, p. 250), em seu estudo “Contribuições do pensamento complexo de Morin para a formação tecnológica e a prática

pedagógica do professor de língua portuguesa”, destacam as grandes contribuições do Pensamento Complexo para o ensino:

A importância do diálogo transdisciplinar e multidisciplinar, da reflexão crítica sobre a prática docente e da valorização da diversidade cultural e socioeconômica dos alunos no processo que envolve o ensino (Lima, *et al.* 2023, p. 250).

Desse modo, as aulas de língua portuguesa, sobretudo por envolver diversas linguagens e poder abordar, por meio dessas linguagens, temas múltiplos, pode contribuir para desenvolver nos estudantes a consciência planetária e os aspectos que a ela se relaciona, através de diálogos transdisciplinares com foco na contextualização e na tessitura dos saberes. Também é possível afirmar que o professor com visão de complexidade considera a relevância dos estudantes em suas acepções socioculturais, socioeconômicas e as multidimensões que lhes são intrínsecas como ser humano.

Assim sendo, como ponto importante de uma pesquisa que visa apontar o reforço da presença de elementos da complexidade no ensino de língua portuguesa envolvendo o uso de tecnologias digitais, a partir do ensino remoto de 2020/2021, é preciso, primeiramente, mostrar o contexto sócio-histórico no qual os sujeitos participantes estiveram inseridos no que diz respeito à temática abordada, tanto de maneira global, como de forma mais específica.

Isso porque, observa-se como imprescindível considerar como tais circunstâncias podem ter sido antecedidas, e é isso que se busca apresentar aqui. Assim, a seguir, parte-se para a elucidação de conceitos especificamente relativos às tecnologias digitais e suas implicações no mundo, na linguagem e no ensino.

4 TECNOLOGIAS DIGITAIS: REFLEXOS NO MUNDO, NA EDUCAÇÃO BÁSICA E NO ENSINO EMERGENCIAL REMOTO

A pertinência deste capítulo reside, dentre outros aspectos, no fato de que a temática das tecnologias digitais e o ensino tem estado presente, há tempos, tanto em estudos acadêmicos, como em documentos da educação básica (LDB, BNCC, PNE, OCEM, entre outros). Além disso, são considerados na implementação de diversas políticas públicas nas últimas décadas e, de maneira geral, se aliam ao cotidiano em praticamente todos os campos da sociedade, revelando certa inclinação à Sistêmica (Vasconcellos, 2002) na utilização de tecnologias digitais nas práticas sociais. Portanto, todos esses aspectos são discutidos aqui, para que, posteriormente, se investigue, através de relatos, práticas docentes e os possíveis reflexos de tais tendências.

Desse modo, este capítulo corrobora para se chegar à análise sobre as relações de professores com as tecnologias digitais, ao evidenciar-se o macro contexto no qual tais professores estão inseridos, isto é, o contexto sócio-histórico amplo no qual se situam. Esclarece-se que os principais fundamentos dessa discussão que são importantes para atender ao principal objetivo deste trabalho se encontram na elucidação de definições, conceitos e desdobramentos da tecnologia digital no mundo e seus impactos na linguagem e no ensino, com vistas a, quando na análise, avaliar até que ponto os professores participantes podem ter tido sua prática docente influenciada pelos usos da tecnologia digital no cotidiano, de um modo geral.

Para isso, apresenta-se, em síntese, uma exposição das mudanças globais fortemente provocadas pela presença das tecnologias digitais no mundo contemporâneo, recorrendo-se à abordagem de alguns estudos de áreas diversas que servem de base para avaliar como a sociedade tem as incorporado. Nesse sentido, ainda busca-se estabelecer ou assinalar elos com estudos da linguagem como os de Barton e Lee (2015) e da Teoria da Complexidade de Morin (2015).

Em seguida, discute-se a inserção delas no contexto do ensino, posto que, assim como vêm sendo enormemente integradas às práticas sociais, as discussões sobre as tecnologias, ao que parece, também já chegaram à escola há décadas, ou no mínimo, estudos teóricos/acadêmicos sobre a referida temática, ao deixarem claro as possibilidades e necessidades de sua utilização no ensino. Além disso, conforme

já citado como justificativa, em documentos da educação básica também há várias menções à utilização dessas nesse âmbito.

Conta-se, aqui, com as contribuições de autoras como Rojo e Barbosa (2015) quando mencionam a importância dos multiletramentos na escola, frutos da era digital, e de Levy (1999) que há muito falava sobre as necessidades do ensino mediado por computador na atualidade.

Ao fim do capítulo, apresentam-se os estudos e discussões cuja temática esteja voltada especificamente ao uso de tecnologias digitais no ensino remoto, tendo em vista ser a principal temática abordada na presente tese. Nesse sentido, mostram-se pesquisas, frutos do período em questão, que focalizem o ensino, percepções e aprendizagens docentes e metodologias utilizadas no ensino remoto na interface com o uso de recursos da tecnologia digital. Essas discussões apoiam-se em estudos de autores como Araújo, França e Andrade (2022), Bunzen (2020) Mendonça (2020) e Ribeiro (2021).

4.1 TECNOLOGIAS DIGITAIS E AS MUDANÇAS GLOBAIS

Um relatório da União Internacional de Telecomunicações (UIT), divulgado no fim do mês de novembro de 2021, revelou que “O número estimado de pessoas que se conectaram à internet aumentou para 4,9 bilhões em 2021” (NAÇÕES UNIDAS BRASIL, 2021)⁹, o que corresponde a mais de 50% da população mundial. Apesar de constar nesse relatório que 2,9 bilhões de pessoas não possuem acesso à *internet*, os dados apontam que a conectividade teve um aumento de 17% em relação ao ano de 2019, que já apresentava um número de usuários considerável no mundo, e que com as medidas de confinamento adotadas durante a pandemia, se deu esse expressivo efeito.

É relevante dizer, no entanto, que essa temática não se encontra somente em pesquisas e discussões recentes. De acordo com Gandelman (2007, p. 128), a OMPI (Organização Mundial da Propriedade Intelectual), em Inglês WIPO (*World Intellectual Property Organization*), preocupada com o impacto das tecnologias digitais para a questão dos direitos autorais, promoveu um simpósio em abril de 1993, ou seja, há exatos 30 anos (no ato da escrita deste capítulo), intitulado “O impacto da tecnologia

⁹ Disponível em <https://brasil.un.org/pt-br/161450-29-bilh%C3%B5es-de-pessoas-nunca-acessaram-internet>. Acesso em 23 ago. 2023.

digital no direito autoral e direitos conexos”, na Universidade de Harvard (Cambridge, EUA), com a presença de autoralistas, advogados e juristas, objetivando discutir um documento que remete a alguns tópicos sobre a tecnologia digital, como o que se refere à definição apresentada a seguir, que parece cara a esta pesquisa:

A tecnologia digital está atingindo novos campos de atividade, principalmente por causa de seu rápido e permanente desenvolvimento. A palavra digital, que vem de dígitos, significa que a informação consiste somente em discretos valores numéricos compostos de zeros e uns, o chamado código binário. É um contraste à palavra “análogo” – tecnologia analógica, que significa a forma de informação com quantidades constantemente variáveis. A expressão tecnologia digital se refere ao uso de equipamento, principalmente computadores, que aceitam e interpretam dados digitais”. (Gandelman, 2007, p. 129)

Além de trazer a definição de tecnologia digital, o referido documento, discutido há três décadas, já apresentava inúmeros questionamentos sobre direitos autorais e a busca por soluções relativas aos rumos que a produção das artes poderia tomar, frente ao desenvolvimento e disseminação da tecnologia digital no mundo. Vale ressaltar que o citado pesquisador brasileiro esteve presente no evento mencionado e participou das discussões que lá se sucederam.

Esses dados fortalecem uma premissa defendida nesta pesquisa de que todo conhecimento humano está de alguma forma interligado, ou seja, ao citar, aqui, estudos de um especialista do direito autoral em uma pesquisa de linguística aplicada, entende-se que é possível estudar conceitos sem compartimentá-los ou isolá-los, isto é, sem as denominadas hiperespecializações, dado que, para Morin (2021, p. 14):

Efetivamente, a inteligência que só sabe separar fragmenta o complexo do mundo em pedaços separados, fraciona os problemas, unidimensionaliza o multidimensional. Atrofia as possibilidades de compreensão e de reflexão, eliminando assim as oportunidades de um julgamento corretivo ou de uma visão a longo prazo. (Morin, 2021, p. 14)

Conforme pesquisa já citada da UIT (2021), para que haja conectividade à *internet*, necessariamente, dispositivos digitais são utilizados (ou os equipamentos, conforme designados por Gandelman, 2007, p. 129), o que os tornaram (ou tornam) populares na maior parte do mundo, embora existam, sabidamente, as desigualdades sociais que podem dificultar o acesso a camadas sociais menos favorecidas. Mesmo

assim, entende-se o grande impacto positivo, ou há quem diga negativo, das tecnologias digitais na vida contemporânea.

De todo modo, a sociedade tem inserido as tecnologias digitais como intrínsecas às suas práticas, já que, desde o acesso a um cardápio via *QR CODE* em um restaurante, a visualização de resultados de exames *on-line*, até o tão utilizado *PIX* para transações bancárias, *Check-ins* em vários lugares utilizando um dispositivo móvel, entre outras tantas circunstâncias, não se pode negar a relevância e a maciça presença das tecnologias digitais para determinar o agir dos cidadãos no século vigente.

Dominar a linguagem *on-line*, por exemplo, também tem sido algo de muito valor para exercer práticas sociais contemporâneas em vários âmbitos, como nos relacionamentos virtuais, que promovem a leitura de memes, de figurinhas, de *GIFs*, de infográficos e de diversos gêneros digitais que passaram a fazer parte do dia a dia dos indivíduos que tanto dedicam seu tempo às telas, pois conforme apontam Barton e Lee (2015, p. 30):

As atividades das pessoas em todas as áreas da vida social, na vida cotidiana, na educação e nos locais de trabalho são textualmente mediadas (Barton, 2001). Cada vez mais as novas tecnologias são o veículo dessa mediação textual. Essas tecnologias oferecem espaços de escrita novos e distintos [...]. As pessoas exploram as virtualidades desses espaços de escrita; e formas letradas estão sendo renegociadas. Há uma explosão de novos gêneros e protogêneros, germes de futuros gêneros. (Barton; Lee, 2015, p. 30)

Além da vida contemporânea permeada por diversos gêneros digitais, as tecnologias digitais e as práticas *on-line* também têm ditado ou influenciado hábitos e formas de consumo, já que, como mostra Rojo e Barbosa (2015, p. 121): “As curtições rendem milhões, mapeiam o que agrada e quem são os consumidores em potencial; elas são um indicador importante da terceira fase do consumo (*Web 3.0*)”.

Além disso:

Nos tempos hiper, não basta viver, é preciso contar o que se vive (reordenando as fronteiras entre o público e o privado) ou, mais do que isso, é preciso mostrá-lo (em *selfies*, em fotos, em vídeos). Somos impelidos a buscar a novidade o tempo todo, a não prescindir dela. (Rojo; Barbosa, 2015, p. 121)

Dessa maneira, aquilo que se compartilha, comenta, curte, lê e assiste ao se usar as telas, já não permite que a vida seja tão privada como antes da utilização das tecnologias digitais, uma vez que, como mostram as referidas autoras:

[...] a web 3,0 pretende antecipar o que o usuário gosta ou detesta, suas necessidades e seus interesses, de maneira a oferecer conteúdos e mercadorias em tempo real. Os efeitos dessa “inteligência” já começam a se fazer sentir em diferentes sites e redes sociais. (Rojo; Barbosa, 2015, p. 121)

Essa reflexão remete aos chamados algoritmos, que são utilizados em sites e redes sociais. Sobre isso, Barton e Lee (2015, p. 43) também esclarecem que, quando usam suas redes sociais, por exemplo “[...] ao escrever, as pessoas deixam registros em toda a parte e criam informação que outras pessoas podem usar, que informa os buscadores e que é o produto vendável de empresas como *Google* e *Facebook*.”

Como definição para algoritmo, recorre-se a um estudo da área da computação e automação, em que, resumidamente, afirma-se: “À especificação da sequência ordenada de passos que deve ser seguida para a realização de uma tarefa, garantindo a sua repetibilidade, dá-se o nome de algoritmo.” (Algoritmo e Lógica da Programação-UFRN, 2004, p. 84). Dessa maneira, pode-se afirmar (de maneira um tanto leiga) que, por meio dos algoritmos, prevê-se os possíveis cliques dos usuários e oferece-se repetidamente informações semelhantes aos que costumam clicar.

Dito isso, ainda sobre algoritmos, é oportuno mencionar que por meio das tecnologias digitais, conforme se pode notar, esses ganharam maior relevância e, nos últimos tempos, grande notoriedade, já que, segundo Stuart Russell (2021), professor da Universidade da Califórnia em Berkeley, especialista em Inteligência Artificial (IA), a maneira como têm sido utilizados merece críticas, uma vez que:

(As redes sociais) não apenas estão otimizando a coisa errada, como também estão manipulando as pessoas, porque ao manipulá-las consegue-se aumentar seu engajamento. Se posso tornar você mais previsível, por exemplo transformando você em uma eco-terrorista extremista, posso te mandar conteúdo eco-terrorista e ter certeza de que você vai clicar, e assim maximizar meus cliques. (Russell, 2021)

Assim, é possível afirmar que com a inserção das tecnologias digitais na vida cotidiana, o que se faz por meio delas é, de certa forma, vigiado, e que a partir disso, os indivíduos ainda são colocados em uma espécie de bolha, quando as redes sociais,

por exemplo, passam a somente entregar conteúdos e sugerir produtos que possam ser de interesse de cada usuário, o que gera o chamado engajamento, que por vezes podem manipular os indivíduos em direção a um pensamento único ou intolerante.

Exemplos disso, no meio virtual, são as tão difundidas *Fake News* (notícias falsas), conceito que muito se popularizou, uma vez que levam milhares de pessoas a acreditarem e a agirem com pouco ou total desconhecimento sobre um determinado assunto que se julgam sabedores, baseados em informações falsas encontradas, principalmente, em redes sociais. A esse respeito, Delmazo e Valente (2018, p 155) deixam claro que:

Notícias falsas, histórias fabricadas, boatos, manchetes que são isco de cliques (as chamadas *clickbaits*) não são novidade. A diferença do atual contexto é o potencial de circulação das chamadas *fake news* no ambiente on-line, sobretudo em virtude do uso das redes sociais digitais.

Os referidos pesquisadores da área do jornalismo e mídia são enfáticos em sua análise ao mostrar que:

Há ainda uma distância entre a partilha dos links e a sua leitura em si. Estudo divulgado em junho de 2016 pela Universidade de Columbia e o Instituto Nacional Francês mostra que 59% dos links compartilhados em redes sociais não chegam a ser clicados de facto (Dewey, 2016). Dessa forma, uma manchete atraente – que normalmente fica explícita na URL do link – já seria suficiente para garantir engajamento. (Delmazo; Valente, 2018, p. 158)

Nesse aspecto, o impacto causado pelo uso das tecnologias digitais na sociedade tem sido tão grande, que segundo os referidos autores (*Idem*, 2018, p. 159), podem exercer influência até mesmo em decisões políticas e eleitorais, em que manchetes sensacionalistas, por exemplo, postadas nas redes, ganham milhões de compartilhamentos, reações e comentários.

Ainda à título de exemplo, embora ultimamente venha perdendo usuários, uma das redes sociais que parece ser palco para todas essas situações é o *Facebook*, o qual é tomado por Paiva (2016, p. 67) como um Sistema Adaptativo Complexo, algo semelhante ao que se faz neste trabalho quando se analisa o ensino de língua portuguesa a partir do período emergencial remoto, sendo que algumas das

características apontadas pela citada autora ao descrever o *Facebook* na perspectiva da complexidade envolvem:

O sistema é aberto. Prova disso é que o FB superou sua missão e tornou-se também um ambiente para exibicionismo e *bullying*. [...] O FB é também um sistema adaptativo, pois está em constante processo de mudança e de adaptação. O sistema é sensível a *feedback*. Os participantes aprendem uns com os outros e reagem a retornos. Assim, o sistema aprende, muda, evolui, e se adapta. [...] a não linearidade: os efeitos gerados nessa rede social não são necessariamente proporcionais às suas causas. (Paiva, 2016, p. 68 – 69)

É oportuno mencionar que características da complexidade apresentadas quanto ao *Facebook*, embora em contextos bem distintos, podem estar também relacionadas ao ensino, tomado aqui como sistema, o que também tende a contribuir para a compreensão de Complexidade que se coloca em toda a pesquisa.

Cabe dizer, ainda, que as tecnologias digitais também têm sido supervalorizadas quando se trata do mercado de trabalho e do universo acadêmico. Através delas, estabelece uma certa relação de poder, posto que para assumir a maioria dos cargos, funções e cursos de nível superior, atualmente, exige-se, no mínimo, conhecimentos de informática. Gonçalves (2020, p. 20) reflete que:

Os domínios das linguagens digitais estão sendo exigidas junto a outras habilidades como forma de valorização do indivíduo na sociedade vigente [...]. Dessa forma, possuir tais aptidões revelam certa relação de poder, pois estão ligadas a questões sociais, políticas, econômicas, culturais entre outras questões.

Apesar de ser algo recentemente divulgado, cabe citar aqui outra ferramenta ligada às tecnologias digitais e que parece estar ainda em ascensão, um recurso da IA (Inteligência Artificial) que tem revolucionado, especialmente, o universo empresarial e editorial, o chamado *ChatGPT*:

O ChatGPT é capaz de responder desde perguntas simples a escrever textos mais complexos (Liu et al., 2021), em uma linguagem quase indistinguível da linguagem humana natural (Dale, 2021). Este é um dos fatores que justifica sua rápida popularização (Mollman, 2022). (Irigaray; Stocker, 2023, p. 1)

Não se pretende fazer julgamentos de valor ou se aprofundar em análises teóricas sobre essa ferramenta, tendo em vista que, para isso, seria necessária uma vasta discussão, algo que não cabe neste trabalho, dada a densidade do que já se analisa aqui. Mas ressalta-se que quanto a referida ferramenta há especulações motivadas, na maioria das vezes, pelo senso comum, como certo receio de que tal tecnologia avance ao ponto de substituir humanos em postos de trabalho, por exemplo. Isso posto, citar mais essa ferramenta objetivou reafirmar o entrelaçamento das tecnologias digitais a tantos âmbitos da sociedade.

Observa-se, então, que algo que poderia se restringir apenas a uma esfera ou área do conhecimento humano, como das ciências tecnológicas ou da computação, (se analisado sob o viés do paradigma simplificador¹⁰), sob um olhar complexo, toma-se grandes proporções e, hoje, pode-se afirmar que os usos das tecnologias digitais ou as consequências de sua adoção pelas massas, reverbera em praticamente todos os campos da vida contemporânea, uma vez que, Dudeney, Hockly e Pegrum (2016, p. 17, grifo dos autores) afirmam:

No centro desse complexo de habilidades, está a capacidade de se envolver com as tecnologias digitais, algo que exige um domínio dos *letramentos digitais* necessários para usar eficientemente essas tecnologias, para localizar recursos, comunicar ideias e construir colaborações que ultrapassem os limites pessoais, sociais, econômicos, políticos e culturais.

Além disso, tal perspectiva também concorda com Morin (2015, p. 69), quando reflete a respeito da necessidade de considerar a multidimensionalidade das ciências: “A consciência da multidimensionalidade nos conduz à ideia de que toda visão especializada, parcelada, é pobre. É preciso que ela seja ligada a outras dimensões”.

Ao trazer, neste tópico, posicionamentos, acepções e os reflexos da tecnologia digital no mundo e na linguagem, contribui-se para, quando na análise, avaliar até que ponto os professores participantes podem ter tido sua prática docente influenciada pelos usos que já faziam da tecnologia digital no cotidiano, de um modo geral.

Diante do breve panorama apresentando a respeito de como a sociedade vigente tem incorporado as tecnologias digitais às suas práticas, é momento para expor como, especificamente, o ensino tem reagido a isso, pois ao passo que se

¹⁰ Morin (2015, p. 59)

percebe tantas mudanças, inovações, rapidez na disseminação de informações, modificações no uso da língua e da linguagem, o esperado é que a escola e os docentes estejam também preparados para mobilizá-las com fins pedagógicos de maneira satisfatória.

A multidimensionalidade quanto às linguagens, os usos, o domínio, e os estudos referentes às tecnologias digitais, conseqüentemente, não deixaram de ter suas implicações relativas ao ensino, considerada outra grande e importante dimensão para análise. Assim sendo, o próximo tópico se debruça em fazer uma reflexão sobre como têm sido vistas e assimiladas, sobretudo no que diz respeito à educação básica.

4.2 TECNOLOGIAS DIGITAIS EM DOCUMENTOS OFICIAIS E POLÍTICAS PÚBLICAS

Inicialmente, é pertinente dizer que a presença das tecnologias digitais no ensino não é algo novo quando se trata de educação básica, visto que documentos como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de 1998, já as inseriram como importantes aparatos pedagógicos, conforme sinaliza Gonçalves (2020, p. 12):

Quando foram lançados em 1998, os PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais) já apontaram para o uso qualificado das TICs (Tecnologias da Informação e da Comunicação) aliadas ao ensino. Nesse documento, desde a apresentação, perpassando pelos objetivos que constam para o Ensino Fundamental, até um dos capítulos dedicados a discutir sobre as tecnologias, mencionou-se a necessidade de considerar as potencialidades de recursos tecnológicos em favor da aprendizagem.

Anteriormente lançada, a própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996, referindo-se ao currículo do Ensino Médio, modalidade de ensino de maior interesse para esta pesquisa, já mencionava a formação tecnológica básica dos estudantes:

Art. 36o. O currículo do ensino médio observará o disposto na Seção I deste Capítulo e as seguintes diretrizes: I - destacará a educação **tecnológica básica**, a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes; o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura; a língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania. (grifo nosso)

Nesse aspecto, Lucena (2016, p. 279) observou que

No espaço escolar, a inserção das TIC foi intensificada a partir de 1997, principalmente por conta de políticas públicas que têm priorizado a criação de “laboratórios de informática” nas escolas, uso de *notebooks*, *tablets* e lousas digitais.

As OCEM (2006), inclusive, deram uma maior ênfase aos recursos tecnológicos digitais, utilizando o próprio termo “tecnologias digitais”, e não apenas tecnologias, no capítulo referente aos conhecimentos de língua portuguesa. Em tal capítulo, o referido documento menciona as tecnologias digitais da seguinte maneira:

Pretende-se que o estudante veja a fala e a escrita como modalidades de uso da língua complementares e interativas, sobretudo quando se levam em conta práticas de linguagem nascidas na/**da tecnologia digital**, que também permitem a recorrência *on-line* desses dois tipos de modalidade. (Brasil, 2006, p. 34)

Além disso, no perfil traçado pelas OCEM para o aluno do ensino médio, um dos pontos discorrem que esse deve:

Conviver, de forma não só crítica mas também lúdica, com situações de produção e leitura de textos, atualizados em diferentes suportes e sistemas de linguagem – escrito, oral, imagético, digital, etc. –, de modo que conheça – use e compreenda – a multiplicidade de linguagens que ambientam as práticas de letramento multissemiótico em emergência em nossa sociedade, geradas nas (e pelas) diferentes esferas das atividades sociais – literária, científica, publicitária, religiosa, jurídica, burocrática, cultural, política, econômica, midiática, esportiva, etc. (Brasil, 2006, p. 32)

Desse modo, os usos das tecnologias digitais no ensino de língua portuguesa de nível médio, desde o que preconiza as OCEM (2006), devem prezar pela leitura e produção de textos, com vistas a um ensino contextualizado, crítico e reflexivo, voltado às práticas sociais nas várias esferas da atividade humana.

As Diretrizes curriculares nacionais também destinadas ao ensino médio trazem interessantes colocações sobre os motivos que levaram as tecnologias digitais a tornarem-se relevantes no sistema de ensino, mostrando que, de uma maneira geral:

O impacto das novas tecnologias sobre as escolas afeta tanto os meios a serem utilizados nas instituições educativas, quanto os elementos do processo educativo, tais como a valorização da ideia da instituição escolar como centro do conhecimento; a transformação das infraestruturas; a modificação dos papéis do professor e do aluno; a influência sobre os modelos de organização e gestão; o surgimento de novas figuras e instituições no contexto educativo; e a influência sobre metodologias, estratégias e instrumentos de avaliação. (Brasil, 2012, p. 21)

Desse modo, reconhecendo as implicações da tecnologia para o contexto educacional, o referido documento explicita, dentre outras questões, o quanto os recursos tecnológicos permitiram a popularização de diversos saberes que antes eram delegados ou restritos à escola, e que tais usos tendem a impactar a maneira de o professor dar aula, e até mesmo a forma de avaliar os estudantes, os quais, agora, dispõem de um universo de possibilidades através desses recursos.

No entanto, o mesmo documento ainda alerta para que o professor conduza os estudantes a uma sistematização de informações, para que o conhecimento adquirido seja permeado por valores, que o ensino médio tenha como fundamento a pesquisa e que esse ensino favoreça “interpretar, analisar, criticar, refletir, rejeitar ideias fechadas, aprender, buscar soluções e propor alternativas” (Brasil, 2012, p. 22)

Lançado em 2014, O PNE (Plano Nacional de Educação), com vistas a ser totalmente implementado até 2024, mencionou que, para atingir a meta de número 7 sobre o fomento à qualidade da educação em todas as modalidades, uma das estratégias seria:

7.12. incentivar o desenvolvimento, selecionar, certificar e divulgar **tecnologias educacionais** para a educação infantil, o ensino fundamental e o **ensino médio** e incentivar **práticas pedagógicas inovadoras** que assegurem a melhoria do fluxo escolar e a aprendizagem, assegurada a **diversidade de métodos e propostas pedagógicas**, com preferência **para softwares livres e recursos educacionais abertos**, bem como o acompanhamento dos resultados nos sistemas de ensino em que forem aplicadas. (Brasil, 2014, p. 63, grifo nosso)

Além disso, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), relativamente recém-publicada, revelou ainda mais a necessidade de a escola colaborar para o domínio das tecnologias digitais como forma de inserção do cidadão no mundo contemporâneo, já que nas competências para a educação básica, isto é, desde o início do documento, a competência 5, traz o seguinte:

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva. (Brasil, 2017, p. 9)

Ainda é relevante dizer que tal documento traz as tecnologias digitais também nas competências específicas para a área de linguagens, conforme excerto seguinte:

Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e **digital** –, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao diálogo, à resolução de conflitos e à cooperação (Brasil, 2017, p. 63, grifo nosso).

Dessa maneira, pode-se dizer que o último documento norteador de currículos da educação básica brasileira, a BNCC, lançado no final de 2017, confere destaque às tecnologias digitais, pois as apresenta tanto nas competências gerais a serem alcançadas pelos discentes, até as competências específicas da área de linguagens e também nas habilidades a serem trabalhadas no componente curricular de língua portuguesa.

O Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC), desenvolvido a partir da BNCC, foi lançado em meio ao período de ensino remoto, em setembro de 2021, e também dedica alguns tópicos sobre o uso da tecnologia digital no ensino. As tecnologias digitais aparecem, por exemplo, na apresentação do componente curricular “língua portuguesa para o ensino médio”, cujos propósitos da sua implementação apontam que:

Nesse entendimento mais amplo quanto às linguagens, expande-se a discussão em torno da **cultura digital**, das culturas juvenis, dos novos letramentos e dos múltiplos letramentos. Tais termos evocam novas formas de interação social praticadas pelos humanos a partir das **novas tecnologias** e de sua imediata influência no cotidiano das pessoas, que, por sua vez, alteram seu modo de pensar, de (inter)agir no mundo. Nessa apreensão mais ampla, entendemos que uma análise linguística não pode se restringir aos aspectos formais da língua, mas que essa análise deva extrapolar esses limites, considerando, pois, os modos e os aspectos multissemióticos da linguagem humana e as relações contextuais emergentes do evento em que a expressão linguística ocorre. (Ceará, 2021, p. 214, grifo nosso)

As tecnologias digitais são abordadas no referido documento não como uma maneira de atender somente demandas contemporâneas de uso, mas que esse uso seja fruto de uma prática que considere a chamada cultura digital e os múltiplos letramentos, não restringindo as aulas de língua portuguesa a aspectos formais, mas às múltiplas linguagens que envolvem esses recursos e seus contextos.

Assim, a partir da presença marcante de tal temática em escritos voltados ao ensino, ao longo de tempo, políticas públicas, em vários estados brasileiros, também se voltaram a empregar investimentos quanto a isso. Um exemplo foi o que aconteceu no ano de 2008, em que o governo do estado do Ceará propôs o chamado Cinturão Digital¹¹, a fim de proporcionar *internet* de qualidade a diversos órgãos públicos, incluindo escolas estaduais, apesar de que, nem todas as escolas puderam ser beneficiadas, a exemplo de escolas situadas do interior do Estado, as quais não foram contempladas.

Nesse mesmo sentido, outra política pública implementada no ano de 2009, foi o programa “Computador Portátil”¹², uma iniciativa do Governo Federal que propôs um financiamento especial para professores adquirirem *notebooks*, por meio do qual computadores a partir de R\$ 1.199,00 poderiam ser parcelados em 24 ou 36 meses pelo Banco do Brasil, Caixa Econômica Federal ou Banco Postal dos Correios, e professores em efetivo exercício tanto do ensino básico, quanto superior, poderiam ter acesso ao financiamento.

Por sua vez, em 2012, houve a distribuição de *tablets* aos professores do ensino básico brasileiro, uma parceria entre União e Estados, ou União e Municípios, que, à época, segundo Ribeiro (2012), do Portal FNDE:

Com o propósito de **garantir as condições de acesso às novas tecnologias de informação e comunicação nos contextos social, acadêmico e escolar aos professores** e estudantes das escolas públicas do país, o Ministério da Educação disponibiliza através do Programa Nacional de Tecnologia Educacional (ProInfo Integrado), por meio do FNDE, o tablet educacional. [...] Os municípios, estados e Distrito Federal poderão adquirir o tablet educacional, com recursos próprios ou de outras fontes, por meio de adesão à ata de registro de preços, realizado pelo FNDE. (Ribeiro, 2012, grifo nosso)

¹¹ Cinturão Digital. Disponível em <https://www.etice.ce.gov.br/cinturao-digital/>. Acesso em 03 jul 2023.

¹² Professores têm financiamento especial para comprar notebooks. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/210-1448895310/14220-professores-tem-financiamento-especial-para-comprar-notebooks>. Acesso em 18 set. 2023.

Assim, ações como as que foram mencionadas, há muito antecederam a obrigatoriedade do uso de tecnologias digitais por ocasião do Ensino Remoto, na época da pandemia do COVID-19 e, embora esparsas, demonstravam que as aliar às práticas de ensino já se fazia necessário e urgente, além de contribuírem, em tese, para a preparação dos docentes quanto à utilização efetiva de tais recursos.

Entende-se, ainda, que esses documentos trazem a necessidade da inserção de tecnologias digitais como ferramentas e, mais que isso, como elementos intrínsecos à vida contemporânea e ao ensino/aprendizagem, porque muito se falou sobre isso na academia por estudiosos da educação e da linguagem, em que há tempos se debruçam sobre o tema.

4.3 TECNOLOGIAS DIGITAIS E ENSINO DO PONTO DE VISTA DE PESQUISAS CIENTÍFICAS

A presença das tecnologias digitais nos documentos oficiais e políticas públicas apresentados certamente sofreu influências da produção científica nesse sentido, já que estudiosos da educação, da linguagem e do ensino há muito se dedicam a analisar e avaliar a inserção dessas para e nas práticas de ensino e aprendizagem.

Gomes (2016, p. 83) é um dos estudiosos que aponta para a necessidade da adoção de metodologias que considerem as tecnologias digitais no ensino, dada a sua amplitude de possibilidades, quando diz que “As redes digitais de relacionamento têm permitido e potencializado novas formas de ser e de estar no mundo, de ensinar e aprender”.

Além disso, o autor utiliza uma expressão que muito se popularizou durante o período de ensino remoto: “reinventar”, ao ponderar que:

A escola, nos dias atuais, é desafiada a compreender o mundo complexo e caótico das relações humanas no trabalho e na educação e **se reinventar**, para continuar mantendo sua importância, que vai além da acreditação e da distribuição de diplomas. (Gomes, 2016, p. 89, grifo nosso)

A respeito da necessidade da inserção das tecnologias digitais nos sistemas de ensino formais, Pierre Levy (1999, p.169) já constatava que a realidade contemporânea exigiria a utilização de aparatos como elas devido às demandas dos

indivíduos da sociedade vigente na busca por formação. Essa questão também envolve aspectos econômicos, pois segundo o autor, a utilização das tecnologias da informação e comunicação seriam mais acessíveis de serem financiadas pelos governos do que o ensino presencial e, ainda, sobretudo em países pobres, não haveria como ocorrer um aumento de professores proporcional à procura por formação.

No referido ano, o autor já presumia a necessidade da utilização do que ele chama de “técnicas” como:

Audiovisual, “multimídia” interativa, ensino assistido por computador, televisão educativa, cabo, técnicas clássicas de ensino à distância repousando essencialmente em material escrito, tutorial por telefone, fax ou internet... (Lévy, 1999, p. 169)

Essa citação é pertinente neste estudo, pois remete a muitas ações semelhantes às que precisaram ser empreendidas durante o período de ensino remoto, na pandemia do COVID-19, que ocorreu 21 anos mais tarde. Isso posto, entende-se que a adoção de tecnologias digitais no ensino não representa, ou pelo menos não deveria representar, grandes novidades para professores em exercício nos tempos atuais.

Quanto às pesquisas produzidas no Brasil, as tecnologias digitais relacionadas ao ensino de línguas como recursos metodológicos ou mediadoras de aprendizagem, conforme pode ser analisado, já vêm sendo postas em debate há vários anos. Exemplos dessa discussão encontram-se no livro “Tecnologia e ensino de línguas: uma década de pesquisa em linguística aplicada”, organizado pelos autores Leffa, Fialho, Beviláqua e Costa, publicado em 2020 pela EDUNISC de Santa Cruz do Sul. Tal livro traz um histórico de pesquisas e palestras apresentadas nesse sentido durante 9 edições da Jornada de Elaboração de Materiais, Tecnologia e Aprendizagem de Línguas (JETAL), evento realizado pela primeira vez em 2011, pela Universidade Federal de Pelotas (UFPEL).

Pesquisas que envolvem a referida temática catalogadas por Leffa (*et al*, 2020, p. 21) no decorrer de uma década da realização do mencionado evento acadêmico, vão desde a possibilidade da utilização de *podcasts* para o ensino e aprendizagem de línguas, abordada em uma palestra de João Batista Bottentuit Junior da UFMA em 2012, até a utilização de grupos de *WhatsApp* para estabelecer processos de correção

da língua portuguesa em um grupo, apresentada em uma palestra de Valdir Silva, da UNEMAT, em 2018. Nesses eventos, observa-se a presença de pesquisadores do Brasil inteiro, como os que foram citados, sendo um da região Nordeste e outro da região Centro-oeste.

Por sua vez, no livro *Escola Conectada*, Rojo (2013, p. 7) já sinalizava que:

É preciso que a instituição escolar prepare a população para o funcionamento da sociedade cada vez mais digital e também para buscar no ciberespaço um lugar para se encontrar, de maneira crítica, com diferenças e identidades múltiplas.

No ano anterior à adoção do ensino remoto, Coscarelli (2019, p. 65) também alertava:

O cidadão precisa ser e estar preparado para lidar com os ambientes digitais seja para lazer, seja para trabalho, em instâncias públicas e privadas. Incorporando a ideia de desenvolver o letramento digital dos alunos, as escolas estarão contribuindo para lidar com uma noção de letramento mais contemporânea e que vai estimular a formação de cidadãos críticos e participativos.

Como fomento à inserção de TICs nas aulas de língua portuguesa, Azzari e Custódio (2013, p. 85) descreveram, há uma década, uma proposta para o ensino de produção textual por meio do *Google Docs*, que através dessa ferramenta *on-line*, ocorreu uma escrita colaborativa e situada, considerando a pedagogia dos multiletramentos em turmas de educação básica, algo que, se assimilado por mais professores de língua portuguesa, certamente contribuiu para práticas semelhantes no período pandêmico.

Do mesmo modo, Mendonça e Bunzen (2013, p. 205) já sugeriam atividades para o ensino médio em que fossem explorados gêneros constituídos por múltiplas linguagens. Sobre o uso das tecnologias digitais, na proposta direcionada à leitura pelos professores, reforçavam:

Aborde o tema das novas tecnologias, sua rápida modificação e a consequente dificuldade das pessoas em geral para compreender e acompanhar as mudanças. Discuta ainda sobre os modos como essas modificações/avanços são tomados públicos e em que mídias (jornais, revistas, sites, programas de rádio e de TV etc.). [...] Problematize a discussão, trazendo o tema da eficácia do uso de infográfico, do público-leitor, veículo, assunto tratado, questão implícita a ser respondida etc. Passe, então ao trabalho com o infográfico interativo sobre o GPS (figura 10). Permita que os alunos o explorem na internet à vontade. Discuta com eles o tipo de conteúdo sobre o GPS e a forma visual de apresentação.

Evidencia-se que as tecnologias digitais são citadas nessa proposta com vistas ao engajamento dos estudantes em práticas sociais. Em 2013, também há mais de uma década, os referidos pesquisadores já traziam soluções para que as tecnologias digitais não fossem trabalhadas de qualquer maneira em sala de aula, mas como importantes meios de contribuir com a ampliação de letramentos diversos, além do fomento à problematização de questões relevantes envolvendo tais recursos.

Nessa mesma linha de raciocínio, Dudeney, Hockly e Pegrum (2016, p. 17) julgam que os letramentos digitais são pré-requisitos para assumir-se uma identidade de cidadão global, pois permitem lidar com diferenças interculturais, ter acesso a vagas de emprego, envolver-se plenamente com redes sociais e os autores ainda deixam claro que “nossos estudantes carecem de um conjunto completo de letramentos digitais a sua disposição.” Desse modo, entende-se que as aulas de língua portuguesa devem estar abertas a novas práticas, relacionando sempre os letramentos que já se tem como consagrados aos novos letramentos.

Kenski (2012, p. 44) afirma que “a presença de uma determinada tecnologia pode induzir profundas mudanças na maneira de organizar o ensino”. Por conseguinte, sobre a abordagem de práticas de letramento digitais no ensino de língua materna, parafraseia-se André (2014, p. 9) ao estabelecer a importância do envolvimento dos alunos e que estes devem ter participação mais ativa e comprometida, não apenas com a manipulação de objetos ou dispositivos, mas pensando no que fazem e porque fazem.

Nesse sentido, Silva (2013, p. 93) também apresentou uma proposta em que um jogo *on-line* chamado MUD pode ser usado para contribuir para o desenvolvimento de letramentos críticos, multiletramentos, letramento multicultural e a construção colaborativa, pois segundo ela:

Em certos artefatos digitais, observamos um uso bem desenvolvido de algumas habilidades que a escola deveria tomar por função desenvolver, tais como: letramentos da cultura participativa/colaborativa, letramentos críticos, letramentos múltiplos e multiculturais ou multiletramentos. (Silva, 2013, p. 93)

Ribeiro (2016, p.119) também já refletia:

Não dá para ficar apenas no oral/escrito. Há muito mais o que se pensar e fazer, com outras semioses e modulações dentro delas. E o mais importante é criar, planejar, selecionar recursos que vão do lápis ao computador de último tipo. O que realmente importa é conhecer linguagens e modos de dizer, sem tirar os olhos dos efeitos de sentido desejados.

Relativo aos processos de ensino/aprendizagem de línguas, mesmo não formais ou escolarizados, com a utilização de tecnologias digitais, esses passaram também a ser bastante discutidos por teóricos da linguagem, sendo que alguns deles puderam analisar que nem sempre esses recursos representam inovações na aquisição de competências comunicativas. Assim, Leffa (2016, p. 151), ao comparar frases retiradas do aplicativo *Duolingo*¹³ a frases retiradas de um livro de ensino de Inglês lançado em 1964, mostrou que, assim como o referido livro, o aplicativo *Duolingo* traz um trabalho descontextualizado com a língua, enfatizando somente sua tradução, e não sua funcionalidade.

Com isso, pode-se inferir que além de se apropriar de recursos voltados ao ensino, é necessário que o professor seja consciente de que “o que interessa não é a tecnologia, mas o uso que se faz dela” (Leffa, 2016, p. 153), pois os recursos por eles mesmos, não garantem uma aprendizagem em uma perspectiva interacionista, contextualizada e funcional.

Ao mencionar o termo interacionista, é possível fazer elo com o que dizem Ribeiro e França (2020, p. 25) a respeito da perspectiva bakhtiniana em que “língua/linguagem é interação”, e propõem atividades a serem trabalhadas a partir do que Bakhtin designa de enunciado concreto. Inclusive, em uma das atividades propostas, há a sugestão da utilização de uma série voltada ao público adolescente chamada “*Crush* perfeito”, e nas orientações, as autoras explicam:

¹³ *Duolingo* é apresentado ao usuário como um *game*, com a promessa de divertir, oferecer desafios, proporcionar conquistas, e ensinar uma língua de modo totalmente gratuito. (Leffa, 2016, p. 145)

O(a) professor(a) poderá solicitar que o aluno produza um bate-papo no qual Débora termina o relacionamento com o pretendente escolhido. Caso o professor não tenha acesso à internet para exibição do episódio, a *Netflix* permite que se faça *download* de seus produtos para assisti-los *off-line*. (Ribeiro; França, 2020, p. 47)

Desse modo, as autoras, visando contribuir para práticas de ensino contextualizadas e interativas, pensam, até mesmo, em soluções para caso o professor não disponha de *internet* na escola. Além disso, exploram gêneros digitais bastante difundidos, como é o gênero bate-papo citado.

As principais contribuições dessa exposição que servem de apoio para a análise dos relatos docentes, no capítulo seguinte, se referem a mostrar que em documentos da educação básica e em estudos teóricos sobre a utilização de tecnologias digitais no ensino, notou-se certa tendência a se seguir uma perspectiva crítica, situada ou funcional da língua e da linguagem, isto é, perspectivas que aludem a complexidade. Então, será analisado se tais aspectos também são encontrados nos relatos de práticas de ensino estudados.

4.4 ENSINO REMOTO EMERGENCIAL E TECNOLOGIAS DIGITAIS

Além do que já se falava sobre tecnologias digitais e ensino antes do período de ensino emergencial remoto, sabe-se que as pesquisas em torno da utilização dessas a partir do referido período se intensificaram. Ao presente trabalho, portanto, interessam as que mostram a utilização de tecnologias digitais na prática docente, as quais apontem, de alguma forma, a complexidade reforçada pelo momento em questão, para também robustecer a tese defendida de que o período emergencial remoto pode ter reforçado a presença de elementos da Complexidade no ensino de língua portuguesa, com o uso de recursos tecnológicos digitais.

Esclarece-se, contudo, que a expressão “elementos da complexidade” certamente não aparece nas pesquisas apresentadas neste tópico, visto ser uma expressão própria desta tese, mas aponta-se a complexidade a partir do que se apresentou sobre o ensino em tal perspectiva teórica.

Considera-se, neste estudo, uma das principais obras relacionadas ao tema, “Docência Pandêmica”, na qual Mendonça traz reflexões sobre o caos instituído pelo

momento em análise e suas possíveis implicações para os professores, como por exemplo, quando reflete:

[...] quem sabe possamos estar cada dia mais juntos, nesse instinto de sobrevivência, resistindo ao caos, nesse desejo de futuro que nos obriga a aprender na urgência, mas nunca sem refletir sobre toda a história que essa urgência carrega. (Mendonça, *et al.*, 2021, p. 18)

Desse modo, na referida obra de Mendonça e demais organizadores, os dados apresentados corroboram para apontar que o Ensino Emergencial Remoto intensificou o uso de tecnologias digitais na prática docente, mas ainda mais e, principalmente, a necessidade de refletir sobre o fazer docente e pensar a importância das relações humanas no sistema de ensino, revelando uma inclinação a considerar os múltiplos fatores envolvidos no fazer docente, e não somente questões didáticas, curriculares ou metodológicas.

Relaciona-se a isso uma outra importante discussão sobre o ensino de língua no período remoto, o qual encontra-se no texto “Ensino de língua: surtos durante a pandemia”, de Coscarelli (2020, p. 20, grifo nosso). Nele, a autora reflete:

O que precisamos num momento desses é nos desapegar das imposições curriculares, de seus aspectos quantitativos (horas, notas, *rankings* etc.) e pensar no **humano**. [...] Algumas instituições estão fazendo um trabalho bonito de conexão com os(as) alunos(as), dando a eles suporte emocional e psicológico e, em alguns casos, fornecendo suprimentos alimentares e de limpeza. É nessa direção que precisamos caminhar, não só durante a pandemia.

Desse modo, embora a autora, nesse mesmo texto, fale sobre ensino e tecnologias digitais, na referida citação não cita explicitamente as tecnologias digitais, mas a questão do “humano” defendido em meio ao cenário caótico do período em análise, em detrimento de imposições outras que não levassem em consideração as reais necessidades dos estudantes. Isso permite, mais uma vez, inferir-se que, além da necessidade do uso de tecnologias digitais, foi possível compreender com maior clareza questões socioeconômicas e socioemocionais que interferiram e interferem fortemente no ensino e que, por isso, precisam ser consideradas no fazer docente.

Em direção semelhante, Bunzen (2020, p. 23) defendia, nesse cenário, a necessidade e relevância do que nomeou de “Uma pedagogia dos vínculos”, em que:

Um dos maiores desafios era justamente, em pouco tempo, conseguir perceber de que forma cada escola e alguns profissionais poderiam estabelecer uma pedagogia dos vínculos para além de uma discussão centrada em conteúdos, dias letivos e disciplinas escolares. A escola, enquanto esfera da atividade humana, estaria mais interessada nas vidas das pessoas, nas relações afetivas, nas (im)possibilidades de estudar, aprender, ensinar, pesquisar, conhecer, vivenciar novas experiências etc.

Embora em seu artigo o autor tenha dito, adiante, que percebeu a escola se distanciando desse ideal, argumenta que seria no envolvimento de diversos sujeitos, como a participação de membros das famílias dos estudantes, de outras pessoas da sociedade, em parceria com a escola, em que ocorreriam aprendizagens coletivas e significativas.

Situações complexas evidenciadas no ensino a partir do período emergencial remoto também são apresentadas por Araújo e Pereira (2021), os quais, ao discutir a implementação da BNCC em contexto de ensino remoto, assinalam que, para os professores que participaram de sua pesquisa:

O ensino remoto é representado como uma situação laboral de (des)conforto, nomeada pelo substantivo angústia, em função da (re)configuração da sala de aula, dos materiais didáticos, da ampliação da audiência com a entrada da família nas aulas on-line e da própria situação da pandemia por COVID-19 que trouxe consigo uma carga de angústia. A representação indiciada revela que os professores pareciam estar se adaptando ao ensino remoto, que era tido como novo e desafiador e que requeria não apenas suporte pedagógico por parte da equipe de gestão das escolas e da rede, mas demandava do professor um diagnóstico de como os discentes significavam/representavam potenciais recursos didáticos, como o aplicativo *WhatsApp* e a rede social *Instagram*. (Araújo; Pereira, 2021, p. 26)

Sentimentos como a angústia citada pelos autores, as experiências, a importância e preocupação com os estudantes e o uso de recursos digitais, como recursos didáticos apontados no estudo de Araújo e Pereira, demonstram alguns dos diversos elementos envolvidos na prática de ensino a partir da situação de educação remota, dada sua imensa complexidade.

Outro estudo cujos resultados envolvem a angústia ou as dificuldades instanciadas pelo período de ensino remoto é a pesquisa de Morais e Rafael (2023). No referido estudo, os autores mostram que:

Observando dificuldades de acesso dos alunos, baixa qualidade nas conexões de *internet* e outros desafios advindos do Universo Externo, as soluções encontradas pelas professoras também passaram pelo próprio Universo Externo. (Morais; Rafael, 2023, p. 197)

Os desafios citados pelos autores, os quais designam como “advindos do Universo Externo” corroboram para afirmar que, sobretudo a partir do período de ensino emergencial remoto, multidimensões precisaram ser consideradas pelos professores (no caso do citado estudo de Moraes e Rafael, as colaboradoras são professoras) para dar prosseguimento à prática de ensino.

Além das angústias e desafios, houve também as estratégias que surgiram no desencadear do período em questão. Vale ressaltar que estratégias surgem a partir de sistemas complexos, e foi assim no ensino remoto, pois conforme argumenta Ribeiro (2022, p. 319):

De nossa capacidade de improviso decorreu tudo o que pudemos fazer naquele primeiro mês de suspensão das aulas, quando também fomos impelidas e impelidos a ocupar um ambiente virtual geralmente desconhecido, inexplorado, com nossos e nossas estudantes igualmente desconhecedores desta possibilidade educacional [...] Os/as jovens muito sabiam sobre jogos, sobre aplicativos de conversa e de paquera, mas entraram conosco a tatear as salas de aula virtuais e sua nova dinâmica. [...] Do bom improviso nasceram as primeiras salas e murais postados, as curadorias feitas às pressas para que os/as estudantes pudessem ter o que ler e debater, os encontros síncronos cansativos e desajeitados, as gravações amadoras, até que aprendêssemos que as noções de *affordance* e multimodalidade são também muito úteis para se pensar e compreender as aulas em modalidades mediadas por telas e *internet*.

Diante das dificuldades e imprevisibilidades apresentadas por Ribeiro na reflexão acima, a autora ainda reflete sobre as estratégias ou o que designa de “aprendizagens úteis”, frutos do período abordado para as aulas, com a utilização de telas e *internet*. Desse modo, quando se fala em ensino remoto, torna-se praticamente impossível excluir os recursos tecnológicos digitais da discussão, mas torna-se também impossível desconsiderar a amplitude revelada pelo contexto sócio-histórico envolvido e as aprendizagens dele advindas.

Nesse mesmo sentido, porém, analisando o contexto docente universitário, através das vozes de professores de um curso de Letras sobre o uso das tecnologias digitais, diante das imprevisibilidades e incertezas do ensino remoto, Serafim (*et al.*, 2022, p. 243) mostram que “mesmo em meio as tensões, o Ensino Remoto

Emergencial contribuiu para se pensar a (re)formação das práticas de ensino no horizonte do contexto acadêmico.” No referido estudo, os autores ainda apresentam diversas considerações, como a seguinte: “O ensino remoto como efeito de (re)formação assinalou possibilidades de renovação pela preeminência dos letramentos digitais e tecnologias como ferramentas pedagógicas.” (Serafim, *et al.*, 2022, p. 243)

Assim, as tecnologias digitais utilizadas de maneira compulsória no ensino remoto suscitaram nos docentes, clara e obviamente, não só a necessidade de letramentos digitais, mas também lhes implicou novas possibilidades de continuidade quanto ao uso dessas em sua prática docente, significando, na análise dos referidos autores uma nova formação, e para a presente perspectiva teórica, um ensino configurado como um sistema aberto, que não estagnou nos conhecimentos que os professores já possuíam.

De forma análoga, em sua dissertação de mestrado intitulada “Protagonismo docente como ato responsável: uma análise dialógica dos discursos de professores de linguagens em contexto de ensino remoto”, Josenilda Santos Luiz afirma que:

Remetemo-nos às vozes docentes expressas, para compreendermos que o ensino remoto foi um marco para o professor demonstrar o ser/fazer docente, através do protagonismo. São vozes de medo, angústia, lutas e sobretudo, de resistência ao ensino remoto. Isso é ser protagonista, agir de modo reflexivo e buscar sempre o melhor para a coletividade diante das adversidades. (Luiz, 2023, p. 167)

Partindo de uma perspectiva teórica bakhtiniana, a referida autora mostra que, o uso das tecnologias digitais entrelaçadas às muitas nuances impostas pelo período emergencial remoto, contribuiu para que os professores agissem como protagonistas, refletindo sobre sua prática e tomando os sujeitos em suas diversas dimensões para o seu pensar e fazer docente.

Ainda como uma forma de mostrar a utilização das tecnologias digitais no ensino remoto, também como precursores de práticas de ensino complexas, ou seja, como práticas de ensino que consideram, por exemplo, a importância dos sujeitos e se entrelaçam a diversos saberes, pode-se citar os estudos de Araújo (*et al.* 2022, p. 54), em que mesmo em contexto remoto na educação básica, a pesquisa mostrou o seguinte:

Os resultados identificam o engajamento, a reflexão e o desenvolvimento de habilidades como fatores de êxito presentes em diferentes experiências de ensino analisadas quanto às práticas de linguagem relacionadas à leitura, escrita, análise linguística e oralidade.

Dessa forma, embora o período de ensino remoto tenha sido representado por professores, em outros estudos, com o substantivo “angústia”, referindo-se ao sentimento perante as situações desafiadoras e imprevisíveis que vivenciaram, houve também resultados exitosos no sistema de ensino, nessa interface com as tecnologias digitais utilizadas, e com as estratégias metodológicas adotadas pelos professores, conforme mostraram os citados autores.

Especificamente quanto ao ensino médio, diversos estudos mostram a utilização das tecnologias digitais como formas também de buscar engajar os estudantes e favorecer um ensino cujo protagonismo estudantil fosse fortalecido a partir do período pandêmico. Um exemplo da não linearidade no sistema de ensino é apresentado pela pesquisa de Sena e Serra (2021), intitulada “Plataformas digitais e o protagonismo estudantil no contexto do ensino remoto emergencial”, no qual as autoras trazem um estudo no ensino médio, focalizando o ensino de língua portuguesa em uma cidade do Maranhão e concluem que:

Os resultados demonstraram o quanto a apropriação de espaços digitais potencializa a aprendizagem [...]. Ressalta-se ainda a importância de mais pesquisas sobre a atuação dos jovens como gerenciadores de sua aprendizagem em ambientes digitais, de modo que a cibercultura seja uma temática presente e vivenciada nos espaços escolares. (Sena; Serra, 2021, p. 46)

Esse ensino não linear, envolvendo os recursos tecnológicos digitais, no qual o estudante, com o auxílio desses recursos, se insere de forma ativa na busca por sua aprendizagem, também pode ser caracterizada como complexa, ao passo que a aprendizagem não é vista como um produto oferecido no ensino, como propriedade do professor, mas pode ser vivenciada de maneira a potencializar o papel do estudante nesse sistema.

Oliveira (2022), em sua pesquisa de TCC, também analisou o uso de tecnologias digitais no ensino de língua portuguesa e literaturas em quatro turmas de 2º ano do ensino médio, de uma escola pública na Bahia, e diz que seu estudo:

Propôs uma reflexão acerca das estratégias metodológicas empregadas pelas/os docentes no processo ensino e aprendizagem na mediação do ensino de língua e literatura no contexto pandêmico, evidenciando os contributos e legados dessa experiência para o ensino presencial pós-pandemia. (Oliveira, 2022, p. 6)

Pode-se afirmar a partir da pesquisa de Oliveira (2022), que o ensino remoto permitiu aos docentes uma apropriação maior das tecnologias digitais, mas que, além disso, o uso delas mediante as imprevisibilidades do momento analisado favoreceu a ampliação de saberes quanto a estratégias metodológicas para o ensino de língua portuguesa e literatura.

Ainda em torno de pesquisas que abordam a temática em questão, focalizando o ensino médio, pode-se citar a dissertação de Freitas (2022, p. 8), cujo objetivo foi analisar o uso do *Instagram* em turmas do ensino médio de uma escola pública de Campina Grande - PB, como forma de melhoria da aprendizagem em contexto de ensino remoto. Em tal estudo, a autora conclui que:

Foi possível constatar, entre outros fatos, que o aplicativo é de grande utilidade e aceitação no ambiente escolar pesquisado e que, quando alunos e professores estão envolvidos ativamente no processo, utilizando as Tecnologias Digitais como interfaces pedagógicas de forma eficaz, a prática educativa torna-se exitosa. Ficou evidenciado, nas atividades realizadas, que os alunos conseguiram melhorar seu aprendizado das temáticas estudadas, pois, além da elaboração dos materiais de forma autônoma, debateram com propriedade e confiança em sala de aula (de forma remota) sobre os conteúdos abordados. Quanto ao professor, percebeu-se que demonstrou proatividade ao participar, incentivar e acompanhar as atividades realizadas e que pretende estender o uso do aplicativo para o ensino híbrido e presencial.

A partir do que discorre a autora em seu trabalho, é possível apontar um ensino que favoreceu o uso de tecnologias digitais sob a perspectiva complexa no período remoto, uma vez que professor e aluno são descritos como colaboradores no processo de ensino/aprendizagem, envolvidos, atores no referido sistema, em uma conjunção e não disjunção de elementos, levando a aprendizagens significativas, já que a autora menciona que os estudantes “debateram com propriedade e confiança” e que o sucesso da metodologia, com o uso do *Instagram*, levou o professor a pensar em sua utilização no ensino presencial.

Reitera-se, desse modo, que a função das discussões desse capítulo para o embasamento teórico e para a análise, de acordo com um dos objetivos da tese, se constitui em mostrar que tanto em documentos para a educação básica, quanto em estudos teóricos sobre a utilização de tecnologias digitais no ensino e, principalmente sobre o ensino remoto, tendem a seguir uma perspectiva crítica, situada ou funcional da língua e da linguagem, apontando para uma visão sistêmica e complexa do ensino, o que pode ser encontrado, ou não, nas práticas de ensino analisadas.

Assim, dada a relevância das discussões a respeito das tecnologias digitais nos documentos orientadores da educação básica e em políticas públicas, na academia e para o momento histórico de ensino remoto, é pertinente a este trabalho discutir como os docentes, especificamente de língua portuguesa do interior do estado do Ceará, puderam lidar com elas ao se depararem com o período emergencial remoto de 2020/2021. Sobretudo, explicitar, também, como era essa relação antes desse momento, para na sequência analisar a presença de elementos da complexidade reforçados pelo período emergencial remoto.

5 ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO INTERIOR CEARENSE E O USO DE TECNOLOGIAS DIGITAIS ANTES DO ENSINO REMOTO

Este primeiro capítulo analítico tem como objetivo identificar por meio dos posicionamentos docentes, aproximações com a perspectiva Complexa no ensino de língua portuguesa e o uso de tecnologias digitais antes do ensino remoto de 2020/21, no ensino médio do interior cearense. Esse objetivo foi formulado a partir da seguinte pergunta de pesquisa: Quais aproximações dos professores de língua portuguesa da CREDE 17 com a perspectiva Complexa podem ser apontadas quando se posicionam sobre sua prática docente e o uso de tecnologias digitais antes do ensino remoto de 2020/2021?

Tal análise se dá no sentido de observar se antes do ensino emergencial remoto, dada a vasta produção de escritos relativos à utilização das tecnologias digitais no ensino de língua portuguesa, articuladas à complexidade inerente à prática docente, o ensino já era guiado por perspectivas semelhantes às encontradas nas discussões apresentadas nos capítulos que fundamentam teoricamente esta tese.

Esta análise, por sua vez, é, ainda, tomada como relevante para que se compreenda até que ponto esses professores se viam como competentes usuários das tecnologias digitais (conforme documentos orientadores preconizam para a educação básica quanto aos discentes, desde muitos anos). Assim como, para além da utilização nas práticas cotidianas, analisa-se como as utilizavam em sua prática de ensino, ressaltando, através de seus posicionamentos, se houverem aproximações com a perspectiva complexa, mediante o conhecimento que relataram dispor para dar continuidade às ações letivas no então novo entorno situacional vivenciado.

Para atender ao objetivo de pesquisa de identificar por meio dos posicionamentos docentes, aproximações com a perspectiva Complexa no ensino de língua portuguesa e o uso de tecnologias digitais antes do ensino remoto de 2020/21 no ensino médio do interior cearense, utilizou-se recortes das respostas dadas às seguintes perguntas durante a entrevista: Pergunta 1- O que você já sabia antes do ensino remoto que mais te ajudou durante o referido período?; Pergunta 2: Em linhas gerais, qual era sua relação com as tecnologias digitais em sua prática pedagógica antes do ensino remoto? Ou seja, como você as utilizava?

Inicialmente, como forma de abrir as discussões do capítulo, uma pergunta já apresentada diz respeito ao que os professores já sabiam que os ajudou na condução do ensino remoto. Diante disso, a professora Maria responde da seguinte maneira:

(1) Olha, eu posso citar pelo menos três fatores, um próprio da profissão, que é a experiência. Eu já tenho muitos anos de trabalho, então isso me manteve mais calma, porque a gente já viu tantas situações novas aparecerem e essa foi mais uma, né, situação nova. Então essa abertura ao novo que eu sempre tive, que embora com minhas limitações, eu acho que me permitiu me adaptar mais a essa situação. [...] (Entrevista nº 1 – Maria)

Esse trecho do relato da professora Maria, cujos mecanismos enunciativos se dão em torno da voz preponderante da autora representada pelo pronome “eu” (3x), por expressões envolvendo verbos conjugados em primeira pessoa (“tenho”, “me manteve”, “sempre tive”, “acho”, “me permitiu”), além de modalizações apreciativas (“mais calma”), dentro do contexto enunciativo, podem auxiliar na evidencição de certa aproximação da perspectiva complexa do ensino, uma vez que a professora pondera sua própria experiência e a abertura ao novo como alicerces para superar o momento que se apresentou de maneira abrupta.

Isto é, a aproximação com a perspectiva complexa se dá, nesse sentido, pela presença da sua subjetividade e no seu olhar para o ensino como um sistema aberto, mesmo antes do período de ensino remoto, no qual, segundo ela, a “abertura ao novo” já era considerada. Ela também não se considerava detentora de saberes completos, fechados, pois ao usar a expressão “minhas limitações”, pode-se afirmar que essa é uma maneira de assumir a natureza múltipla e infinda do conhecimento.

Ao responder à pergunta sobre o que já sabia que a ajudou a dar continuidade às aulas em formato remoto, a professora Maria, no entanto, não cita o uso ou o conhecimento sobre tecnologias digitais, o que se pode inferir que sua prática de ensino envolvendo tal uso, possivelmente, não ocorria de maneira recorrente, embora os documentos para educação básica, bem como estudos advindos da academia assim, preconizassem há décadas.

Por sua vez, ao responder a mesma pergunta, o professor Eduardo sinaliza algo diferente da professora Maria, visto que divergindo da resposta da professora que não cita os usos da tecnologia digital anteriores ao ensino remoto como conhecimentos que a ajudaram, o professor Eduardo afirma:

(2) “Assim, a facilidade em utilizar a tecnologia, isso com certeza foi um facilitador enorme, né. Pra muitos, foi uma grande barreira, mas por já ter um certo domínio dessa parte de informática, lógico que, assim, ainda superficial, muita coisa a gente aprendeu usando.” (Entrevista nº 2 – Eduardo)

O professor Eduardo diz “a gente aprendeu usando”, provavelmente dividindo sua responsabilidade enunciativa com outros professores (“a gente”). Entretanto, ele relata, inicialmente, que já possuía, antes do ensino remoto, facilidade em utilizar tecnologias (“parte de informática”), embora a modalização apreciativa “superficial” seja utilizada para descrever como considerava esse uso. Desse modo, o professor não cita outros aspectos que o ajudaram, embora saiba-se que certamente tenham havido.

De todo modo, a “informática”, a qual já era conhecida pelo professor Eduardo anterior ao período remoto, mesmo ele não detalhando como era o uso, pode ser apontado como indicativo de uma certa aproximação da perspectiva complexa, ao passo que o professor já tendia a associar sua prática a outros elementos, no caso, itens externos aos instrumentos que já são tidos como convencionais no contexto educacional, a exemplo do quadro, pincel, livro didático, como uma forma de alimentar sua prática para além do que já dispunha.

De semelhante modo, a professora Inês, terceira entrevistada, também cita o conhecimento de recursos da informática como subsídios que a ajudaram no período de ensino remoto. Ela responde:

(3) Algumas ferramentas como, por exemplo, o *Google* formulário, que eu já utilizava quando eu fazia parte da outra instituição particular, né, me ajudou demais, contribuiu demais [...]. Então, o que eu sabia também de informática, que, de uma certa forma eu tive que aprimorar durante esse período, já que tudo era *on-line*, né, e eu acho que foi o que mais contribuiu durante esse período, que eu já sabia e que eu aperfeiçoei e acabou contribuindo mais ainda. (Entrevista nº 3 – Inês)

Em seu relato, há o predomínio da voz da autora por meio do “eu” (5x), além de expressões contemplando verbos conjugados em primeira pessoa e modalizações apreciativas (“já utilizava”, “eu fazia”, “me ajudou demais”), além de modalizações deônticas, por meio de expressões verbais como “tive que”, contribuindo para a assunção da responsabilidade enunciativa da professora.

A professora Inês, portanto, responde que uma das coisas que já sabia e que mais a ajudou no período remoto foi o domínio de algumas ferramentas como o “Google formulário”. Muito embora a utilização da tecnologia digital não apontasse para objetivos de interação no ensino de língua portuguesa, citando apenas um recurso que essencialmente colhe respostas (“Google formulário”), sem detalhar os propósitos para os quais era utilizado, sua fala confere aproximações com a visão complexa, pois sinaliza para a diversidade de elementos requeridos no ensino na contemporaneidade. A presença da tecnologia digital, embora descrita como sendo utilizada de forma um tanto homogênea, contribui para se pensar na diversidade de saberes necessários e envolvidos na prática de ensino no presente século.

O professor Luiz, quarto entrevistado, responde à pergunta sobre o que já sabia antes do ensino remoto que o ajudou no referido período:

(4) [...] O que eu trouxe antes: a vivência que eu já tinha antes, eu acho que, eu acho, não, a prática em si, a prática pedagógica, o ensino acadêmico, tentar de uma forma, de uma melhor maneira repassar esse ensino acadêmico, né, o que a gente, o que nos é proposto a trabalhar em sala de aula, dentro de uma nova configuração, que era o ensino remoto. (Entrevista nº 4 – Luiz)

O professor Luiz assume a responsabilidade sobre o que é dito por meio dos mecanismos enunciativos, como a preponderância do pronome “eu” (4x), em expressões envolvendo verbos, como nas orações “o que trouxe antes”, “eu acho”, “eu já tinha”, e compartilha sua responsabilidade enunciativa com os outros professores através do “a gente”.

A aproximação da perspectiva complexa pode ser indicada na fala do professor Luiz ao passo que demonstra sua subjetividade quando menciona como importante fator anterior ao ensino remoto, que o ajudou no referido período, “a vivência” que “já tinha”, “o que eu já trouxe”, se somando ao ensino acadêmico, provavelmente referindo-se ao domínio dos conhecimentos que julga necessários a serem trabalhados em sala de aula.

O professor Luiz não cita o uso da tecnologia digital como algo que já dominava ou que fizesse parte da sua prática de ensino antes do período emergencial remoto. Porém, ainda que não seja de forma contundente, há aproximação com a perspectiva de complexidade quando, pela fala do professor, pode-se afirmar que entende o

ensino como uma construção a partir das vivências e experiências, e dos saberes que vão se aprimorando ou se transformando. Já que, além dos saberes acadêmicos, há a valorização dos saberes advindos da própria prática, ou seja, saberes que não são encontrados somente nos compêndios da disciplina, mas geralmente partem das reflexões empreendidas sobre o fazer docente, conforme o que o professor Luiz expressa.

Indagada com a mesma pergunta a respeito do que já sabia antes do período remoto que a ajudou no período em questão, a professora Elisa, quinta entrevistada, responde:

(5) O que ajudou muito, assim, que eu sabia, na realidade, era só o manejo mesmo com o *notebook*, a questão de produzir *slides*, de gravar vídeos [...] a utilização de alguns recursos, de aplicativos de edição de vídeo, quer dizer, básico, né, não era aquela coisa bem elaborada, aqueles efeitos em vídeos, mas eu conseguia fazer, antes da pandemia, antes do ensino remoto. Já tinha um contato, mas não era tanto assim [...] (Entrevista nº 5 – Elisa)

Quanto às suas escolhas enunciativas, além da predominância da voz da autora utilizando o pronome “eu” e dos verbos conjugados em primeira pessoa do singular revelando seu posicionamento, a professora Elisa ainda utiliza a modalização apreciativa por meio do adjetivo “básico” para se referir a como considerava o conhecimento que possuía dos recursos tecnológicos.

Embora entenda-se, a partir das discussões já empreendidas neste trabalho, que inserir no ensino a tecnologia digital por ela mesma não é estar amparado pelo pensamento complexo, a professora Elisa, assim como os professores Eduardo e Inês, responde que o que o já sabia antes, que a ajudou na continuidade das aulas em formato remoto, foi manusear recursos tecnológicos como o *notebook*, na produção de vídeos e *slides*.

Apesar de não detalhar em seu relato como se dava o uso desses recursos, compreende-se que, provavelmente, a professora os utilizava em uma perspectiva mais estável do conhecimento, como suporte à exposição de conteúdo (ao citar vídeos e *slides*). No entanto, é possível afirmar também que, ao adotar tais recursos em suas aulas, a professora considerava a utilização deles como necessários às ações que envolviam seu fazer docente, conferindo uma sutil aproximação complexa referente a como o ensino pode ser encarado como um sistema aberto, no qual pode-se agregar

diversos elementos presentes no contexto sócio-histórico em que se insere, configurando-os como matéria externa àquelas que já dispõe.

A professora Carla também responde a mesma pergunta trazendo a seguinte reflexão:

(6) Eu acredito que, por estarmos, assim, vivenciando um período que já estávamos com um avanço tecnológico, assim, muito bem firmado, com o advento das redes sociais, principalmente, assim, como o *Twitter*, *Instagram*, e também por ver alguns canais de *Youtube*, que até nos auxiliam em alguns momentos para produção de conteúdos e tudo mais, isso me ajudou na construção, por exemplo, das aulas remotas, entendendo qual deveria ser a postura, por mais que houvesse aquele medo, por exemplo, no momento de apresentar alguma aula, de apresentar algum conteúdo, por ter como referência alguns professores de *Youtube*, até mesmo algumas plataformas educacionais que já existem assim como o *Instagram* e o *Twitter*, isso foi auxiliando. Apesar de que, assim, o auxílio não foi tão grande assim, não foi algo tão profundo, mas foi algo fundamental. Ajudou bastante, porque foi como um espelho, até então, a gente já estava acostumado com o ensino presencial e tudo, utilizava algumas aulas de *Youtube*, assim, pra fortalecer a aprendizagem com relação a alguns conteúdos, então serviu, assim, como um aparato, óbvio que de forma superficial, mas, de certa forma, acabou ajudando. (Entrevista nº 6 – Carla)

A professora utiliza a primeira pessoa do singular para externar seu posicionamento “eu acredito”, mas também atribui ação aos “canais do *Youtube*”, os quais, segundo ela, foram responsáveis por auxiliar na produção das aulas remotas. Carla também utiliza modalizações apreciativas ao dizer que além de outras redes sociais, o *Twitter* “ajudou bastante”.

O relato da professora Carla permite apontar algumas aproximações com o pensamento complexo. Há sinais, por exemplo, de uma auto-eco-formação da professora quando ela afirma que, por si própria, já buscava auxílio e teve como “espelho” ou “referência” professores que davam aulas pelo *Youtube*, mostrando que sua formação estava sendo construída também por intermédio do que já observava nesses contextos de mídias digitais.

Há também aproximação com um pensamento complexo quando menciona que, devido ao avanço tecnológico e ao advento das redes sociais, ela viu a necessidade de também as utilizar na formulação de suas aulas, o que pode indicar que essa professora já possuía a compreensão de que as mídias digitais, por já

fazerem parte de inúmeras práticas sociais e da vida de diversos estudantes, deveria também estar presente na escola para, como cita, “fortalecer a aprendizagem” deles, se aproximando de uma perspectiva contextual.

Nesse sentido, embora o ensino ainda possa ser tomado em uma visão um pouco dicotômica (professor X aluno), é possível afirmar que a professora Carla compreende que o uso de recursos da tecnologia digital somente é produtivo quando culmina no fortalecimento da aprendizagem dos estudantes. Assim, ela considera a relevância do estudante nesse processo, ou seja, demonstrou um olhar para o outro, não apenas para aquilo que é ensinado.

Assim como pode-se apontar o olhar para o outro quando a professora Carla menciona a importância de se formular aulas em prol de fortalecer a aprendizagem dos alunos, o olhar para o outro também já podia ser identificado no relato da professora Roxane e, nesse caso, demonstra relações de solidariedade dos colegas para com ela, o que chama de ajuda “humana”, pois declara:

(7) Eu tinha conhecimento básico de *internet*, tecnologia, né. Esse conhecimento básico fez com que eu não tivesse medo de continuar a aprender mais. [...] Eu já tinha esse conhecimento básico e isso foi fundamental, né, e outra coisa que me ajudou também foi a ajuda que eu poderia dizer “humana”, eu tenho colegas que já sabiam ainda mais do que eu aí eu pude contar com eles, tanto na coordenação da escola, quanto também colega professor que tem bastante informação, ensinou pra gente novos aplicativos, e isso foi muito bom. (Entrevista nº 7 – Roxane)

Na fala da professora Roxane, sétima entrevistada, é possível apontar o predomínio da voz da autora (pronomes “eu” 6x) e de modalizações apreciativas, como os adjetivos “básico” e “fundamental”, referindo-se ao conhecimento de recursos tecnológicos que possuía antes do ensino remoto de 2020/2021, além de “muito bom” para referir-se ao que aprendeu de novo com os colegas a respeito de aplicativos para serem utilizados no referido contexto.

Algumas aproximações com o pensamento complexo podem ser apontadas, por exemplo, quanto a ajuda “humana”, que cita ao tomar as relações humanas no contexto do ensino como importantes para que se entenda que é possível, em interações de solidariedade, aprender com o outro. Além disso, a professora diz que já tinha o conhecimento “básico” de recursos tecnológicos e, após usar essa

modalização apreciativa para julgar o conhecimento que possuía a esse respeito, usa uma modalização pragmática para explicar que esse conhecimento básico “fez com que” não tivesse medo de dar continuidade às aulas em formato remoto, e segue atribuindo a esse conhecimento básico que possuía a modalização apreciativa “fundamental”.

Ao dizer que os colegas com quem pôde contar “sabiam mais do que” ela, há sinais da aproximação de um pensamento complexo, já que entende o conhecimento em seu caráter infindo e como um sistema aberto, em que a ajuda se deu por meio da interação com os outros, no sentido de lhe apresentarem “novos aplicativos” para serem utilizados no ensino, não bastando, para ela, o conhecimento “básico” que possuía.

O professor Wilson, oitavo entrevistado, responde que o sabia antes do período emergencial remoto que mais o ajudou no referido período foi:

(8) Primeiro, a questão de utilizar os meios digitais, saber utilizar, de saber utilizar o *Gmail*, em si, saber utilizar o *Google Classroom*, que algumas coisas, a gente já usava aqui e isso aí ajudou demais, porque? Porque quando a gente pegou, por exemplo, para dar aula, conhecimento digital em si, a gente viu que tinha professores que não sabiam sequer utilizar a plataforma do *Meet*, ou então do *Google classroom*. Então esse conhecimento digital aliado com o *Meet*, que a gente já trabalhava algumas vezes pra encontros de grupo de estudos, mesmo, a gente tinha grupo de estudo. Sim, no grupo de estudo, no grupo de estudo de E----, por exemplo, que a gente participava, a gente até escreveu, acho que foi(*sic*) dois livros. A gente começou presencial, mas viu como não era viável, o que a gente fez? Encontro pelo *Meet*, cada um em casa e ficava a reunião pelo *Meet* mesmo, em casa, não precisava ir para Cajazeiras, se deslocar. [...] Eu conheci o *Meet*, porque em 2014/2015, a gente, não sei nem se era o *Meet*, a plataforma, não me lembro qual era, mas era uma plataforma também de vídeo, você fazia vídeo chamadas, e era bem, bem interessante. (Entrevista nº 8 – Wilson)

No excerto da fala do professor Wilson predomina o compartilhamento de sua responsabilidade enunciativa com o coletivo de professores, por meio da expressão “a gente”. O professor utiliza, ainda, modalizações apreciativas, como “ajudou demais”, “bem, bem, interessante”, referindo-se ao fato de já ter tido contato com plataformas digitais de vídeo chamadas antes do período emergencial remoto.

O professor Wilson sinaliza certa aproximação com o pensamento complexo ao deixar claro que antes do desencadear do ensino remoto de 2020/2021, já utilizava

recursos da tecnologia digital como formas de interação para ampliação de saberes por meio da participação em grupos de estudos em plataformas *on-line*. Isso configura uma noção ampla e contínua do conhecimento, em que o professor busca prosseguir aprendendo e produzindo conhecimento (livros) com professores universitários e outros colegas professores, mesmo após sua formação básica inicial. Ou seja, é uma perspectiva um tanto auto-eco-formadora.

Rafael, nono professor entrevistado, responde à pergunta relativa ao que sabia antes que o ajudou no ensino remoto da seguinte forma:

(9) A gente sempre soube o quanto é importante as tecnologias pra o ensino, só que no período da pandemia, como a gente precisou dar aula de forma remota, elas se tornaram cada vez mais importantes, mais imprescindíveis, né, pra que o conhecimento pudesse chegar até os nossos alunos. Então, assim, eu mexia com algumas coisas tecnológicas, né, mas eu precisava aprender mais, [...]. Eu tinha um certo domínio, mas eu sempre soube que era um conhecimento um tanto limitado. Não suficiente pra utilizar naquele período. (Entrevista nº 9 – Rafael)

O professor Rafael assume a responsabilidade pelas suas colocações ao passo que utiliza, para isso, a predominância do pronome “eu” e de verbos conjugados em primeira pessoa (“eu mexia”, “eu precisava”, “eu tinha” “eu sempre soube”), além de compartilhar também essa responsabilidade com os colegas professores, utilizando a expressão “a gente”. Ainda é possível apontar a utilização de modalizações apreciativas ao se referir ao conhecimento sobre tecnologias digitais antes do período de ensino remoto: “importante”, “um tanto limitado”, “não suficiente”.

O professor Rafael menciona que já fazia uso de alguns recursos tecnológicos antes do ensino remoto e os considerava, já antes do período em questão, importantes de serem inseridos em sua prática, corroborando para a ideia de que o ensino tende a assimilar múltiplos elementos, pois é um reflexo de práticas sociais e deve ser associado a conhecimentos que, em tese, os estudantes já possuem para que se colabore para a produção de conhecimentos pertinentes. Além disso, o professor assume que já sentia a necessidade de aprender mais, se aproximando de um ensino imbuído pela autorreflexão.

É bem verdade ser possível afirmar que o professor Rafael toma, entretanto, o ensino em uma perspectiva um tanto dicotômica quando sinaliza que as tecnologias digitais precisaram ser utilizadas no ensino remoto “pra que o conhecimento pudesse chegar até os nossos alunos”, como em uma transmissão, sem que mencione, para

que isso ocorresse, a interação. Esclarece-se que em seu posicionamento, o professor não externou a necessidade da interação no ensino, embora pudesse acreditar nisso.

A segunda pergunta feita aos professores colaboradores foi “Em linhas gerais, qual era sua relação com as tecnologias digitais em sua prática pedagógica antes do ensino remoto? Ou seja, como você as utilizava?” E para seleção das respostas a essa pergunta, foram escolhidos excertos que indiquem uma aproximação com o pensamento sistêmico/complexo no ensino envolvendo o uso de tecnologias digitais antes do ensino remoto.

Algumas das respostas selecionadas foram a do professor Luiz, a da professora Carla e a da professora Roxane, as quais elenca-se a seguir:

(10) [...] sempre, desde que eu estou aqui, que começou essa tendência de tentar fazer algo diferente ou de aproveitar as mídias pra apresentar conteúdo, pra discutir com eles, apresentar o material e ter uma percepção. Não sei nem se era suficiente, o que a gente trabalhava desses recursos digitais, e é tanto que, com a pandemia, eu vi que não era suficiente, né, e depois a gente viu que a gente sabia muito pouco. Mas eu sempre trabalhei com alguns, a mídia. (Entrevista nº 4 – Luiz)

(11) Principalmente, assim, na questão de baixar alguns vídeos, curtos, né, óbvio; utilizar algumas ferramentas que o Instagram, o próprio *Twitter*, hoje, disponibiliza, pra levar pra sala de aula e demonstrar que a gente já deveria estar com esse formato um pouco mais tecnológico em aula. No *Twitter* tem alguns perfis educacionais, e lá eles utilizam muito, eles costumam utilizar muito, [...] imagens, quer dizer, fazem essa abordagem utilizando imagens, e vão separando de uma forma bem didática e até mesmo utilizando o recurso dos memes, do gênero, então achei fundamental levar alguns desses conteúdos, já levava pra sala e transformar isso em aula no período remoto. (Entrevista nº 6 – Carla)

(12) Por exemplo, digitação de trabalho, fazia digitação, mandava, eu mandava vídeo, já pra eles assistirem, pra eles acessarem por meio do *Whatsapp*, mandava pesquisa, às vezes eu colocava também trabalho no professor on-line, o professor *on-line* já existia e a gente, e aí quando ele chegou, muitos professores, como ainda hoje eles não costumam mandar trabalho pelo professor *on-line*, mas eu já tinha feito essa experiência porque quando chega algo novo, assim, uma experiência nova, eu gosto já de entrar e experimentar, né, então eu já tinha entrado no professor *on-line*, já tinha mandado trabalho, já tinha ensinado os meninos a acessarem o aluno *on-line*, como era que via boletim, e tal. Inclusive, na época da pandemia, as dificuldades que eles tinham pra postar redação no site do Demóclito Rocha, eu gravei um tutorial explicando como era que fazia, então, assim, essas habilidades básicas me ajudaram bastante e eu acabei ajudando também outras pessoas porque eu acabei gravando tutoriais, até na questão do *google forms*, eu também gravei um tutorial, porque eu era PCA da minha área e eu mandava pra eles, que eles tinham dificuldade, e a gente não podia se encontrar, aí ajudei. (Entrevista 7 – Roxane)

No exemplo 10, o posicionamento do professor Luiz evidencia uma singela aproximação com um pensamento sistêmico no ensino envolvendo o uso de tecnologias digitais quando afirma que utilizava as mídias (referindo-se às tecnologias digitais) desde que iniciou seu trabalho na escola em que atua (2014), para além de “levar conteúdo”, utilizava também para “discutir com eles”, o que sinaliza certa preocupação quanto à interação no ensino.

O professor Luiz ainda revela aproximação de uma auto-eco-formação quando diz tentar utilizar as mídias como uma maneira de seguir certa “tendência” de inserir algo novo em sua prática de ensino. Isto é, embora em sua formação inicial, em 2006, possivelmente, não tenha vivenciado essa tendência na academia, foi certamente refletindo sobre a própria prática, a partir de leituras e/ou formações continuadas, que diz ter começado a utilizar tais recursos no ensino.

Por sua vez, a fala da professora Carla também contribui para sinalizar uma aproximação de sua visão docente ao pensamento complexo com o uso de tecnologias digitais, uma vez que a professora diz que já utilizava perfis de redes sociais muito difundidas entre os estudantes antes mesmo do ensino remoto, além de gêneros digitais como memes, os quais, sabidamente, fazem parte da vida cotidiana de grande parte dos adolescentes. Desse modo, ela toma algo que já é conhecido dos alunos para tentar ampliar seus saberes e, conforme explica Morin (2011, p. 36), o ensino em uma perspectiva global “deve mobilizar o que o conhecedor sabe do mundo.”

E por último, nesse capítulo, citou-se o excerto da fala da professora Roxane. Nele, é possível apontar, através de seu posicionamento, que a professora já possuía certa inclinação ao novo, quando enfatiza que “porque quando chega algo novo, assim, uma experiência nova, eu gosto já de entrar e experimentar, né”, sinalizando que sua visão de ensino já não era engessada, mas apresentava sinais de um sistema aberto e dinâmico.

Além de, principalmente, buscar identificar aproximações dos professores a uma visão complexa do ensino envolvendo o uso de tecnologias digitais, esclarece-se, ainda, que buscou-se avaliar também a inserção delas em sua prática de ensino antes do ensino remoto.

As discussões teóricas trazidas neste estudo mostraram os impactos causados pelos usos das tecnologias digitais em praticamente tudo que se faz no dia a dia e o que já diziam os principais documentos norteadores da educação básica, bem como diversos teóricos da linguagem e do ensino, em que tais estudos apontavam para o uso de tecnologias com o predomínio de uma perspectiva interativa, permeadas por diversas linguagens e semioses, ou seja, uma tendência complexa. Contudo, os posicionamentos dos professores, sobretudo através de modalizações por meio de adjetivos como “básico”, “superficial”, “não suficiente”, revelam que eles ainda não se consideravam competentes usuários das tecnologias digitais atreladas ao ensino antes do ensino remoto.

No entanto, diante das discussões empreendidas neste capítulo, entende-se que a partir das respostas à primeira pergunta, sobre o que já sabiam antes do ensino remoto de 2020/2021 que o ajudaram no mencionado período, foi possível indicar algumas aproximações dos professores colaboradores com uma perspectiva complexa do ensino, concebido, neste estudo, como um sistema complexo por natureza, conforme já explicitado teoricamente.

Quanto às respostas à pergunta de número dois, alguns dos professores demonstram ainda maiores traços de aproximação da perspectiva de complexidade do que os demais quando o ensino envolvia o uso de tecnologias digitais antes do ensino remoto, como Luiz, Carla e Roxane.

Desse modo, como resultados analíticos desse capítulo, é possível elencar aproximações de um pensamento complexo no ensino e o uso de tecnologias digitais, pautadas nos posicionamentos dos professores colaboradores, dando-se em torno da subjetividade envolvida no fazer docente quando falam de vivências e experiências

que culminam na prática docente; na busca por novos conhecimentos, mesmo antes do ensino remoto, se aproximando de um sistema aberto e de uma perspectiva auto-eco-formadora; na menção à presença de múltiplos instrumentos de ensino, como os recursos tecnológicos, se aproximando das multidimensões exigidas no ensino contemporâneo; na utilização de recursos digitais e gêneros digitais, como memes, por exemplo, se aproximando de um ensino que se utiliza daquilo que o estudante já conhece para ampliação de saberes; e do olhar para o “humano”, quando é citada a interação e a preocupação com a aprendizagem do estudante, bem como a interação com os colegas professores como importantes meios de ampliação de saberes docentes.

É relevante deixar claro que neste trabalho acredita-se, também, que como em uma espécie de continuum, houve ainda mais o reforço da presença da complexidade na prática docente dos professores colaboradores a partir do período de ensino remoto de 2020/2021, e é isso que se investiga no próximo capítulo.

6 ELEMENTOS DA COMPLEXIDADE NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA A PARTIR DO PERÍODO DE AULAS REMOTAS E O USO DE TECNOLOGIAS DIGITAIS

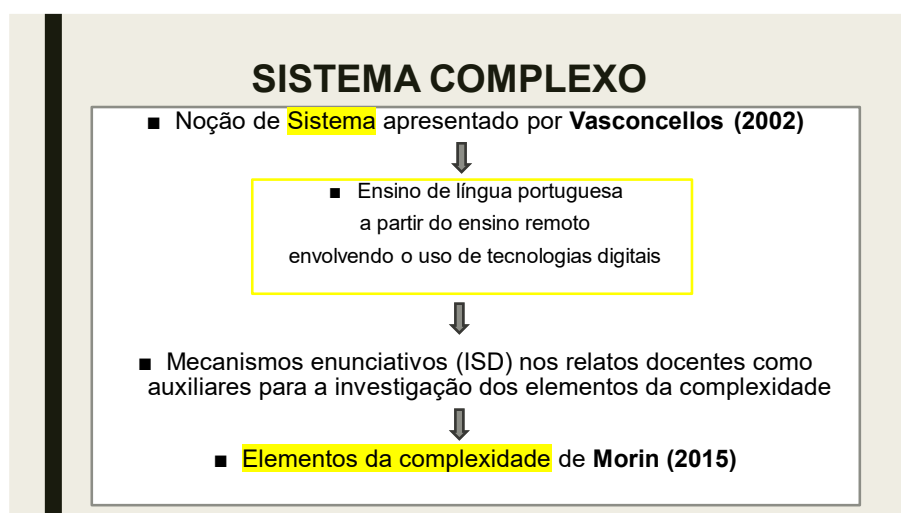
Neste capítulo são apresentados os resultados da pesquisa, tendo em vista responder à seguinte pergunta: Quais elementos do Pensamento Complexo podem ser apontados no ensino de língua portuguesa e o uso de tecnologias digitais, a partir do período emergencial remoto de 2020/2021, através de posicionamentos de professores do ensino médio do interior Cearense?

Essa pergunta guiou o objetivo de analisar a presença de elementos da Complexidade no ensino de língua portuguesa e o uso de tecnologias digitais, ao ponderar posicionamentos de professores de Português do ensino médio da 17ª Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação do Estado do Ceará (CREDE 17), interior cearense, a partir do ensino remoto de 2020/2021.

O presente capítulo está organizado sem subdivisões, seguindo a seguinte estrutura: apresentação, a pergunta de pesquisa e os objetivos que conduziram a escrita do capítulo. Em seguida, para privilegiar os sujeitos e a dimensão humana pertinente a um trabalho sob o viés complexo, debruça-se sobre a análise dos dados, elencando os exemplos extraídos dos relatos docentes, os posicionamentos, através dos mecanismos enunciativos mobilizados, conforme preconiza o Interacionismo Sociodiscursivo, os elementos da complexidade e as discussões a respeito.

Nesse sentido, o quadro a seguir retrata como esta análise se estruturou inicialmente:

Quadro 4 – Estrutura de fundamentação para análise



Conforme o quadro acima, para esta análise, fundamentou-se na noção de Sistema apresentado por Vasconcellos (2002). Nesta tese, portanto, toma-se como Sistema Complexo: o Ensino de língua portuguesa, principalmente, a partir do ensino remoto com o uso de tecnologias digitais, uma vez que busca-se encontrar em relatos docentes sobre o referido período e suas implicações, elementos da complexidade propostos por Morin (2015), tais como: Imprevisibilidade (Morin, 2015, p.83), complicação (Morin, 2015, p. 69), desordem (Morin, 2015, p. 63), ordem (Morin, 2015, p. 63), e o que, conseqüentemente, suscitou estratégia (Morin, 2015, p. 80), criatividade (Morin, 2015, p. 36), dentre outros, os quais indiquem um reforço da presença da Complexidade no ensino de língua portuguesa a partir do referido período.

Os elementos da complexidade podem ser percebidos a partir das contribuições de professores, que tentando distanciar-se do que ocorreu para analisar a maneira como agiram e como estão agindo nas situações que envolvem o ensino pós-pandêmico, demonstram grande propriedade ao tratar dos diversos fatores que consideram influenciar ou interferir em sua prática de ensino.

Teoricamente, para Morin (2015, p. 13), “[...] a complexidade é efetivamente o tecido de acontecimentos, ações, interações, retroações, determinações, acasos, que constituem nosso mundo fenomênico” e, conforme já ficou claro, baseando-se na teoria da complexidade proposta pelo referido autor, bem como, nos pressupostos do chamado pensamento sistêmico estabelecidos por Vasconcellos (2002), as categorias analíticas para este capítulo foram estabelecidas. Ainda se ressalta que, sempre que aparecem na análise, tais elementos recebem destaque gráfico (negrito) para melhor compreensão.

Ao serem indagados sobre o que, na concepção dos professores entrevistados, foi mais importante para desenvolver as aulas: se o que já sabiam ou o que aprenderam durante o ensino remoto, a professora Maria diz o seguinte:

(13) [...] Eu acho que houve um filtro no conteúdo para não deixar mais aquele conteúdo tão tradicional, tão pesado e adaptar à situação. Eu sempre procuro adaptar uma situação que eles estão vivendo ao texto que eles estão estudando. Eu acho que quanto mais experiências a gente vive, mais a gente percebe que não existe nada pronto, nada acabado, um modelo que serve para todas as situações, né [...] então eu acho que o fato da gente ter mais tempo de ensino, faz com que a gente não queira criar um caminho único, uma verdade absoluta para aquilo que a gente tá... um padrão. (Entrevista Nº 1 - Maria)

Primeiramente, partindo da perspectiva teórica do ISD, é possível apontar a voz preponderante que se sobressai na fala da professora. Essa voz é a voz da autora, marcada pelos usos dos pronomes em primeira pessoa que são recorrentes (“eu”, “a gente” – substituindo o nós), denotando o posicionamento enunciativo que pode advir da sua responsabilidade ao explicar sobre o conteúdo temático e da sua busca pelo próprio saber. Pode-se afirmar também que a professora Maria, por meio de modalizações pragmáticas (“faz com que”), justifica o motivo que guia suas ações, permitindo inferir seu exercício de reflexão sobre sua prática.

A partir disso, como na entrevista inicial, durante a geração de dados, os relatos começaram a mostrar que elementos da complexidade se sobressaltavam nas falas dos docentes, uma vez que, conforme disse Maria, sobretudo a partir do ensino remoto, a preocupação não se restringiu à transmissão de conteúdo, mas a um ensino que fosse significativo para os estudantes, já que menciona que procurava associá-lo às vivências dos discentes.

Isso se relaciona a um elemento da complexidade que é a **recursividade**, pois a professora Maria não demonstra considerar o ensino de língua portuguesa uma atividade linear, através da qual o professor transmitiria um conhecimento (a causa) e automaticamente o estudante aprenderia o que se era ensinado (o efeito), independente do entorno e das relações que são estabelecidas. No entanto, a professora pondera a importância dos estudantes nesse processo e, para Morin (2015, p. 74), “Um processo recursivo é um processo em que os produtos e os efeitos são ao mesmo tempo causas e produtores do que os produz”. Nesse caso, o professor seria o produtor do ensino, mas esse ensino também se modifica e o modifica, conforme considera os estudantes e outros elementos desse sistema, de acordo com o que sinaliza a professora colaboradora em sua fala.

Conforme visto, a professora Maria enfatiza em seu discurso, que adaptou o ensino à situação que os alunos vivenciavam e, além disso, menciona que, a este fato, estão relacionadas suas experiências, seu tempo dedicado ao ensino, a noção de que não existe nada pronto, tampouco padronizado quando se trata da docência, isto é, vê o ensino em uma perspectiva **multidimensional**, e no qual, sua **subjetividade** pode ser observada. Isso remete à noção de ensino como sistema, quando, conforme Morin (2015, p. 19), um sistema é a associação e combinação de elementos diferentes e, nesse caso, já neste primeiro exemplo do capítulo, são mencionados: os

estudantes, as situações vivenciadas por eles, bem como as experiências da professora, isto é, diversos elementos são associados ao ensino, na própria visão da professora entrevistada, sinalizando uma visão complexa e não simplificadora.

Ao se apontar traços da **subjetividade** do professor, nota-se ainda mais um reforço da Complexidade no ensino, pois à medida que se coloca como partícipe do processo de ensino e sua **subjetividade** aparece, esse processo se aproxima de uma perspectiva complexa.

A visão complexa também pode ser apontada na fala da professora ao dizer que entende que não existe nada pronto, no sentido que estava sempre buscando observar aquilo que seria mais efetivo para o ensino, rejeitando a ideia de sistema fechado e considerando a ideia de **sistema aberto**. Além disso, quando indagados com a seguinte questão “O que você considera que aprendeu durante o ensino remoto?”, o segundo professor entrevistado, Eduardo, responde:

(14) [...] nós tivemos que estudar muito, foi um período que nós tivemos que adquirir livros, eram pesquisas, tentando trazer inovações [...] então, como é que eu vou trazer a inovação se eu não conheço? Então nós tínhamos que nos aprofundar naquilo, né. As metodologias ativas, elas estavam aí já há um bom tempo, mas nós também não fazíamos uso delas [...] (Entrevista Nº 2 - Eduardo)

Neste exemplo, pode-se destacar modalizações com valor deôntico, através das expressões “tivemos que”, “tínhamos que”, ou seja, o professor sente-se na obrigação moral ou social de estudar, de trazer inovações, sendo a voz social a voz preponderante em sua fala, já que compartilha a responsabilidade enunciativa com seus colegas (“nós”), no sentido de demonstrar a necessidade em adquirir novos conhecimentos a partir do momento em questão.

Desse modo, assim como na fala da professora Maria, aponta-se este elemento da perspectiva complexa, pois para o professor Eduardo o ensino é também tomado como um **sistema aberto**, uma vez que nesse aspecto não se concebe o ensino como um campo fechado, cuja definição, segundo Morin (2015, p. 20), tem origem na termodinâmica e é tido como um sistema que não dispõe de material exterior a si próprio. Pelo contrário, na perspectiva de ambos os professores, o ensino seria um sistema vivo, e como “sistemas cuja existência e estrutura dependem de uma alimentação externa” (Morin, 2015, p. 20, 21), pois como menciona Eduardo, o ensino necessitou sofrer alterações, as quais ele chamou de inovações, que foram

empreendidas mediante estudo através de livros e pesquisas, aprendendo e utilizando, por exemplo metodologias diversas, como as metodologias ativas que, segundo ele, ainda não utilizavam nas aulas, mas que a partir do ensino remoto viram a necessidade de conhecer e lançar mão delas, não se restringindo àquilo que já utilizavam, mas se abrindo ao novo.

Nesses casos, a alimentação externa se deu a partir da busca por conhecimento, corroborando, mais uma vez, para que estabeleça o ensino como um **sistema aberto** que não isola seus elementos, mas que agrega e causa mudanças nele mesmo.

Os dois exemplos citados também se relacionam com o que disse o professor Luiz, ainda sobre o que aprendeu durante o ensino remoto:

(15) Por mais que a gente tenha enfrentado dificuldades, ou de certa forma sem entender no início o que estava acontecendo, mas eu acho que o bom senso dizia que a gente deveria aprender alguma coisa, além do que a gente já sabia. Não adianta a gente querer bater de frente ou dizer que não vai fazer, ou que não quer aprender aquilo. Aberto a novas experiências, a novas aprendizagens, muito importante. (Entrevista Nº 4 - Luiz)

As modalizações deônticas e apreciativas, por meio, respectivamente, das expressões “deveria aprender” e “muito importante”, correspondem ao posicionamento do professor ao avaliar o momento, referindo-se à ampliação de conhecimentos que, segundo ele, fez-se necessária. A voz enunciativa do autor é compartilhada também com os colegas professores, quando usa “a gente”, com recorrência, em sua fala.

Nessa fala do professor Luiz, é possível apontar elementos como a **complicação** (Morin, 2015, p. 69) e a **imprevisibilidade** (Morin, 2015, p.83) quando cita as dificuldades enfrentadas ao ter se deparado com o período em questão. No entanto, tal fala deixa claro que o ensino foi tomado por ele, também como um **sistema aberto**, pois viu a necessidade de aprender, a ter novas experiências, não se fechando somente nos conhecimentos que dispunha.

Ainda sobre o que consideram que aprenderam durante o ensino remoto, a fala do professor Eduardo contempla outros elementos da complexidade, quando diz o seguinte:

(16) Nós vimos que explorar aspectos gramaticais no ensino remoto não rolava, então eu vou focar em que? No que dá pra adaptar. A parte de análise, de interpretação. Então, muitas vezes a gente até viu o aspecto gramatical, mas aquela gramática contextualizada, então, muitas coisas que nós já sabíamos a teoria, já muitos pesquisadores falavam sobre, e a gente conhecia no discurso, nós tivemos que realmente trazer para a prática, fomos forçados a trazer pra prática. (Entrevista Nº 2 – Eduardo)

Fica evidente que o elemento **retroação**, também da teoria da complexidade, pode ser apontado, já que o professor Eduardo diz que percebeu não estar sendo eficaz (“não rolava”) explorar somente aspectos gramaticais e que precisava adaptar aquele ensino conforme a situação vivenciada. Então, nesse caso, a ação volta-se a ela mesma, no caso, o ensino sendo revisto para ser modificado, uma vez que se toma conhecimento do que o aluno se interessa em aprender e que seja pertinente a ele, e uma parte reflete no todo, que é o sistema de ensino.

Em sua fala, é possível apontar que, para operacionalizar o elemento retroação, além de outros elementos da complexidade, o professor Eduardo recorre, principalmente, a modalizações deônticas, “tivemos que”, “fomos forçados a”, como também aparecem em exemplos passados. A voz predominante, portanto, é a voz do autor, além da voz social, quando divide a responsabilidade enunciativa com o grupo de professores do qual faz parte, utilizando “a gente”, “nós”.

Antunes (2002) criticou as aulas de língua portuguesa que se detinham somente à análise gramatical e, como uma espécie de resposta possível a essa crítica, o professor Eduardo diz que a partir do ensino remoto, isso foi repensado, e o que estava somente em teorias que ele conhecia, passou a fazer parte da sua prática. Isso pode ser remetido ao elemento **contextualização** e à reflexão sobre sua prática de ensino, podendo ser designada como **retroação**, algo que sinaliza o reforço da presença de elementos da complexidade no ensino de língua portuguesa a partir do período emergencial remoto, fortemente defendido neste trabalho.

A **contextualização** do ensino de língua portuguesa é algo que se apresenta na fala do professor Eduardo, no exemplo 21, e é algo que Morin (2011), após sua vasta produção sobre a teoria da complexidade, versa, então, sobre como deverá ser o ensino em tal perspectiva. Além disso, a obra “Os sete saberes necessários à educação do futuro”, enfatiza justamente a importância de se considerar um ensino contextualizado para que tenha sentido para os estudantes.

Nesse mesmo sentido, as falas dos professores citados vão ao encontro do que Kalantzis e Cope (2006, *apud* ROJO 2013, p. 15) afirmam, quando esses mencionam que o ensino contemporâneo deve considerar a pedagogia do pluralismo, que configura “Uma maneira particular de aprender e conhecer o mundo em que a diversidade local e a proximidade global tenham importância crítica.”

É oportuno dizer que as ideias presentes nas falas dos professores citados vão ao encontro do que diz outra entrevistada, a professora Carla, sobre a mesma questão que os demais responderam a respeito do que aprenderam no ensino remoto:

(17) Eu acho que melhorar as aulas, assim, melhorar no sentido de tentar torná-las mais dinâmicas, porque a gente fica tão acostumado com aula tradicionalista, e quando eu vi, ali, a possibilidade de esse “reinventar”, né, que foi colocado durante as aulas remotas, eu percebi que eu deveria modificar algumas abordagens em sala, no modo presencial porque ainda estava seguindo aquele modelo muito tradicional, então acho que foi isso, essa questão do “reinventar” serviu, muito! (Entrevista Nº 6 – Carla)

A professora Carla reflete sobre como o período de ensino remoto serviu para que ela buscasse meios de melhorar suas aulas e torná-las mais dinâmicas, inclusive no ensino presencial, ou seja, saberes que adquiriu no período em questão, culminaram em modificações em suas aulas presenciais, o que denota outro elemento da complexidade, que é a **autonomia ou a auto-eco-formação**.

A **autonomia ou auto-eco-formação**, no relato da professora Carla, pode ser apontada mediante a recorrência de modalizações apreciativas, tais quais “eu acho”, “eu percebi”, e da modalização com valor deôntico (“eu deveria”), referindo-se a não se ater ao que já sabia, mas trazendo novas abordagens para suas aulas, refletindo o momento e seu fazer docente. A voz da autora, marcada pelo pronome “eu”, claramente, como explica Bronckart (2003, p. 328), “é fundamentalmente um marcador de identidade”.

Nesse caso, o professor, como parte do sistema de ensino, demonstra agir com autonomia à medida que ele mesmo reflete sobre sua prática e a “reinventa”, como bem enfatizou a professora Carla. Nesse sentido, ela agiu com autonomia por dispor de saberes pelos quais foi possível escolher no “estoque das ideias existentes”, e refletir de maneira autônoma, conforme diria Morin (2015, p. 66).

O professor Wilson, por sua vez, aponta para algumas de suas aprendizagens a partir do ensino remoto:

(18) [...] a pandemia nos proporcionou esse contato mais digital que a gente não tinha, talvez a gente não tinha, as provas eram bem mecânicas, bem mecânicas e agora a gente tem uma proximidade mais com provas, por exemplo, com provas do ENEM, do SPAECE, utiliza mais meios tecnológicos, não só *Datashow* na sala de aula, na correção de provas. Realmente a pandemia foi uma coisa assim, foi um mal, mas que trouxe aprendizagens incríveis para a gente, hoje em dia, né, e são tecnologias tão fáceis de utilizar, né, com celular você consegue. (Entrevista Nº 8 – Vilson)

Nesse relato do professor Vilson, é possível apontar uma maior utilização de modalidades apreciativas para referir-se tanto às provas que elaborava antes do ensino remoto (“bem mecânicas, bem mecânicas”), bem como a sua percepção a respeito do que a vivência no período emergencial remoto lhe proporcionou: “aprendizagens incríveis” e, ainda, sobre as tecnologias digitais empreendidas a partir do referido período, usando a expressão valorativa “fáceis de utilizar”.

A voz preponderante é a voz do autor, atreladas à voz social dos demais professores que vivenciaram o momento de ensino emergencial durante a pandemia. Essas vozes são marcadas pelos usos de “nós”, “a gente”, “você” (uma referência genérica ao próprio autor), o que tende a revelar a assunção de seu posicionamento enunciativo a respeito do conteúdo abordado.

Nesse sentido, é possível assinalar certo enriquecimento relativo aos saberes e a consequente utilização de tecnologias digitais na prática de ensino do professor Vilson, a partir do período emergencial remoto, pois diz que começou a utilizar, por exemplo, tecnologias digitais para correção de provas, enfatizando que apenas com o celular consegue-se fazer isso, o que certamente otimiza seu tempo docente.

Vilson ainda mencionou que suas provas, por exemplo, deixaram de ter um formato mecanicista e ganharam mais características de provas como as do ENEM e SPAECE, inferindo-se que, na sua própria visão, as referidas provas externas são elaboradas com a **contextualização** de questões pertinentes, e através do período vivenciado, obteve maior acesso a elas.

Através do relato do professor Vilson, ainda é possível apontar um princípio da complexidade que é a ideia de **ordem/desordem/organização**, o qual sugere que acontecimentos desordenados, muitas vezes são necessários para perturbar a ordem e consequentemente produzem fenômenos organizados. Logo, tais fenômenos acabam por contribuir para o crescimento da ordem, conforme Morin (2015, p. 63).

Desse modo, ao vivenciar o período de pandemia, e conseqüentemente o ensino remoto, que segundo o professor Vilson foi um “mal”, houve também a apropriação de competências que antes eram desconhecidas pelo professor, já que a “**desordem**” causada pelo referido período histórico, a qual abalou a **ordem** de como se estabelecia o ensino, até então, serviu para fazer com que o professor conhecesse recursos e os utilizasse com intenções mais claras em sua prática. Isso contribui para considerar a sistêmica do ensino na contemporaneidade e sua **organização**, considerando a **multiplicidade** de fatores envolvidos, incluindo a tecnologia digital.

A professora Elisa também expressa, em sua fala, indícios de complexidade relativos à tríade **ordem/desordem/organização** a partir do ensino remoto, quando diz:

(19) Eu acho que, durante a pandemia, a gente usou mais essa capacidade de síntese pro aluno. Conteúdos muito complicados, principalmente literatura, que eu considero, a gramática, aí tinha aluno que dizia “professora, eu num tô entendendo nada”, eu dizia “valha, meu Deus, o que é que eu vou fazer agora?”, a gente teria que bolar uns esquemas pra eles, eu fazia os *slides*, bem explicados [...]. A formação de palavras, eu tinha que levar muito espaço e mostrar pra eles, e ainda mandava vídeo, depois, explicando, falando [...]. Dava trabalho, dava! Tinha dia que eu ia dormir 11h, editando vídeo, às vezes não dava certo a voz, eu ia olhar, a voz tava, aí quando terminava, eu ainda ia escutar, saber se tava tudo certo, aí demorava pra mandar pro *drive*, a *internet* não ajudava. Parece que tudo complicava, e teria que acordar cedo pra dar aula novamente, né, de 7 da manhã, às vezes, de 7, 7:15 a gente teria que tá, aula síncrona e assíncrona. (Entrevista Nº 5 – Elisa)

Ao evidenciar-se as vozes presentes no relato da professora Elisa, é possível apontar tanto a voz da autora, por meio das expressões “eu” e “a gente”, como também, uma voz de personagem, a saber, do estudante mencionado, através de uma expressão direta: “Professora, eu num tô entendendo nada!”.

Isso sugere a polifonia presente no texto, conforme explica Bronckart (2003, p. 329), e essa intercalação de vozes, no referido relato, pode revelar o destaque dado pela professora ao papel importante do aluno no sistema de ensino, bem como a preocupação dela em compreendê-lo e auxiliá-lo em direção a sanar suas dificuldades. Essa ênfase dada à voz do aluno, percebida no relato da professora, e o que ele expressou, também permite manifestar a **desordem** reforçada pelo momento em análise.

Essa **desordem** que envolveu o trabalho docente com as tecnologias digitais durante o ensino remoto revela também a **multiplicidade** de elementos envolvidos no ensino e a **complicação**, próprios de tudo aquilo que é complexo, e fez com que se suscitasse também **estratégias**, outro elemento da complexidade relativa à **ação**, algo que se observa no exemplo 19 e na continuação da fala da referida professora:

(20) [...] Pra entrar na aula já era complicado, porque não entravam todos, né, tem a questão daqueles que não tinham o subsídio, não tinham *internet* boa, tinham aqueles que não tinham o aparelho telefônico, tinha outros que eram três alunos numa casa pra um celular só, às vezes um assistia a metade da aula e o outro assistia a outra metade, então tem várias realidades, desses alunos, então, além desses agravantes, a gente teria que bolar estratégias para que o aluno quisesse aprender. (Entrevista Nº 5 – Elisa)

O elemento **complicação** segue aparecendo na fala da professora Elisa, no último exemplo, por meio da modalização apreciativa “era complicado”, referindo-se às aulas síncronas via plataformas virtuais, as quais não se conseguia grande adesão dos alunos. As de modalizações deônticas também aparecem, representadas pela expressão “teria que” e o predomínio da voz da própria autora.

Desse modo, quando a professora Elisa diz “a gente teria que bolar estratégias para que o aluno quisesse aprender”, a obrigação expressa em sua fala, devida à situação em questão, evidencia, ainda mais, a **sistêmica** do ensino ou a **complexidade**, ao externar sua inquietação relacionada à aprendizagem dos estudantes, em fazer com que o ensino fosse interessante para eles, não tratando o ensino de língua portuguesa como algo unilateral, e sim, como propõe Vasconcellos (2002), concebendo as relações humanas como importantes, além de entender que quando se tem uma perspectiva sistêmica, assim como um cientista, o professor “reconhece-se como parte do sistema e atua na perspectiva da co-construção das soluções”.

Anterior à entrevista, os professores participantes da pesquisa foram solicitados a responderem um questionário via *Google forms*, e uma das perguntas era relativa a rememorar uma das aulas de Língua Portuguesa ministradas durante o ensino remoto de 2020/2021 e relatar as etapas para sua efetivação, como a escolha do conteúdo, como se deu o planejamento e como tal conteúdo foi trabalhado junto aos estudantes, além de explicitarem também os recursos envolvidos em cada etapa. Nesse sentido, o excerto a seguir trata-se de uma resposta dada pelo professor Eduardo:

(21) Enfrentamos diversos desafios durante o ensino remoto, mas sem dúvida um dos mais complicados se referia a falta de conexão dos nossos alunos. Como forma de buscar minimizar os impactos causados por esse problema, fizemos uso de uma ferramenta que, apesar de não ter cunho pedagógico, foi muito explorada durante o período de aulas remotas pela facilidade de acesso - o *Whatsapp*. Os momentos de interação se deram da seguinte forma: Foi proposta para os alunos uma discussão sobre o assunto - Interpretação de textos verbais e não verbais. Foram disponibilizadas nos grupos das turmas algumas imagens e textos, onde a partir das discussões fizemos a análise dos mesmos interagindo por mensagens de texto ou áudios. A prática mostrou-se bem interessante e proveitosa, pois conseguimos a participação de diversos alunos que até [*sic*] então não sabíamos se participavam ou não das aulas por vídeo chamada. No decorrer das semanas, outros professores foram utilizando a mesma estratégia, adaptando a suas respectivas disciplinas. (Questionário Nº 4 – Eduardo)

O professor avalia o uso do *WhatsApp* na atividade relatada, por meio da modalização apreciativa expressa por “muito interessante e proveitosa”, já que foi a partir do uso da metodologia proposta, utilizando o referido aplicativo que, segundo ele, houve maior participação dos estudantes nas aulas, “interagindo por mensagens de texto ou áudios”. O professor Eduardo operacionaliza seu posicionamento enunciativo com o uso preponderante da primeira pessoa do plural, conjugando os verbos “fizemos”, “conseguimos”.

Destaca-se, desse modo, no relato do professor Eduardo que, diferente de um ensino estanque, cuja principal característica seria a exposição de conteúdo, a aula relatada propõe interação e discussão, utilizando recursos da tecnologia digital como meios de problematizar o que era ensinado, proporcionando uma aula cujos sujeitos (professor e estudante) são partes essenciais do sistema (o ensino).

O estudante, nesse caso, é visto como sujeito pensante, o que também leva à ideia de **uno e múltiplo**, pois aponta para a visão de que ele é único naquele contexto, no sentido de levar-se em conta suas **subjetividades** e posicionamentos, nas discussões, por exemplo. No entanto, ao mesmo tempo, esse ensino contempla **múltiplas** dimensões para acontecer.

Ainda no excerto 21, pode-se apontar diversos elementos da complexidade concebidos por Morin (2015), como: **Imprevisibilidade** (Morin, 2015, p.83), **complicação** (Morin, 2015, p.69), **desordem** (Morin, 2015, p.63), **ordem** (Morin, 2015, p. 63), e o que, conseqüentemente, suscitou **estratégia** (Morin, 2015, p.80) e **criatividade** (Morin, 2015, p. 36).

Além, disso, houve **estratégias** diversas mediante as situações que se apresentaram, as quais, ainda conforme Morin (2015), são mais um elemento característico da complexidade:

A palavra estratégia não designa um programa predeterminado que basta aplicar *ne variatur* no tempo. A estratégia permite, a partir de uma decisão inicial, prever certo número de cenários para a ação, cenários que poderão ser modificados segundo as informações que vão chegar no curso da ação e segundo os acasos que vão se suceder e perturbar a ação. (Morin, 2015, p. 79)

Para elucidar ainda mais a ideia da presença de elementos da complexidade no ensino de língua portuguesa defendida nesta tese, atrelada ao uso da tecnologia digital, sobretudo a partir do ensino remoto, os professores foram indagados, durante a geração de dados, com a seguinte pergunta nas entrevistas: “O que permanecerá e/ou o que mudou na prática de ensino a partir do ensino remoto?”. Logo na primeira entrevista, a resposta da professora Maria foi emblemática quanto a isso, ao responder:

(22) Pensar essa tecnologia de uma forma mais otimizada, de usar a tecnologia, não como apoio, não como um suporte, apenas, mas como a própria aula em si, já ser o que a gente usou no *Meet* como um canal, como um meio, né, de chegar até eles, usar todos esses recursos, de não se limitar mais só ao livro, ao texto, no nosso caso, né, porque o aluno, ele se prendia também, não era só o professor, muito, “vai ter livro? Tá usando o livro? Tá copiando?” né, ainda existia muito isso e eu acho que depois da pandemia ficou quase que uma urgência, uma obrigação você não, não ter mais tecnologia não faz mais quase nenhum sentido. Quando convivemos mais e vimos as possibilidades que aquilo permite, e olha que eu tô falando do uso básico, né, básico, porque eu sempre repito isso: “usar um projetor numa aula, não quer dizer usar a tecnologia, às vezes causa até sono, às vezes os alunos dormem se você não tiver cuidado, né”, então o meio que você, o modo como você vai usar aquilo ali faz também um diferencial, né, na aula, parando, comentando, associando com casos reais, com situações que eles estão vendo na mídia, com algo que eles gostam, então eu acho que a tecnologia deixa de ser apenas um apoio, um suporte e ela passa a ser a própria aula. (Entrevista Nº 1 – Maria)

Os elementos da complexidade são percebidos, a priori, especialmente, mediante a utilização da voz da autora, a voz predominante no relato, por meio do “eu”, do “a gente”, mas também há a presença da voz dos alunos, personagens que ela cita ao fazer as seguintes perguntas, antes do ensino emergencial remoto: “Vai ter

livro?”, “Tá usando o livro?”, “Tá copiando?”, e segue explicando que tanto os professores, quanto os alunos viram como importante “não se limitar” aos referidos instrumentos didáticos, pois segundo ela “às vezes os alunos dormem se você não tiver cuidado, né”.

Dessa forma, a perspectiva sistêmica se sobressalta nas palavras vindas da professora Maria, quando, conforme seu posicionamento, um ensino significativo vai além de expor o conteúdo que se encontra no livro didático ou utilizar o *Datashow* em sala de aula, pois disse que, principalmente, a partir do ensino remoto de 2020/21, passou a prezar pela utilização de tecnologias digitais que sejam pertinentes e que possam proporcionar a contextualização do conhecimento à realidade dos estudantes, o que representa a noção de **multiplicidade** e do **contexto**, algo que é tão defendido por Morin (2011) ao tratar da educação em uma perspectiva complexa e necessária aos estudantes no mundo contemporâneo.

Maria ainda assume, por exemplo, que a utilização das tecnologias digitais por elas mesmas, no ensino, não é suficiente, e sim utilizá-las como parte das práticas docentes e como algo a fazer sentido para os discentes, “parando, comentando, associando com casos reais, com situações que eles estão vendo na mídia, com algo que eles gostam.”

O professor Eduardo, ao ser indagado com a mesma pergunta, responde:

(23) Fica o trabalho com as metodologias ativas que é algo muito rico, fica também o uso da própria tecnologia, de explorar mais esse recurso, o próprio *Datashow*, o próprio *notebook*, mas não só como mais do mesmo, mas, realmente como ferramenta que traga uma inovação, né. Continuamos utilizando algumas plataformas, o *Khan Academy*, ferramentas como o *Kahoot*, os professores gostam bastante de trabalhar, que eles começaram a trabalhar na pandemia, e permanece com esse instrumental de pesquisa, então é isso. É ver que nós temos que seguir a evolução da tecnologia para poder ministrar nossas aulas, nós não podemos ficar parados no tempo e no espaço. E o planejamento, nós sempre trabalhamos por área, mas também ficou nítida a importância de se trabalhar entre as áreas, ser algo, não voltado “ah, isso aqui pertence à área de linguagens, então, é só de linguagens”, não, é preciso ter interação com a outra área para poder ter um resultado melhor. (Entrevista Nº 2 – Eduardo)

O professor Eduardo utiliza modalizações deonticas (“nós temos”, “não podemos”) refletindo a obrigatoriedade instaurada, sobretudo a partir do período pandêmico, com relação ao uso de tecnologias digitais que representem inovação e pertinência no ensino de língua portuguesa, quando diz: “nós temos que seguir a

evolução da tecnologia para poder ministrar nossas aulas, nós não podemos ficar parados no tempo e no espaço.”

E assim como a professora Maria, o professor Eduardo esclarece o quanto ampliou seu leque de possibilidades a respeito dos usos das tecnologias digitais na prática de ensino, explorando mais os recursos que já utilizava, como o *notebook* e o *datashow*. Porém, a partir de então, de uma forma inovadora: “que traga inovação”, e cita também diversos aplicativos e recursos como o *Khan Academy* e *Kahoot*, os quais, segundo ele, passaram a ser utilizados no período pandêmico e permanecem sendo utilizados no período pós-pandêmico.

Além disso, aspectos da complexidade podem ser claramente percebidos quando o professor Eduardo menciona até mesmo a **transdisciplinaridade** no ensino, que buscou ser alcançada a partir do período de aulas remotas, com as áreas do conhecimento sendo mobilizadas em conjunto para melhor planejar e organizar os processos educativos, conforme o último exemplo citado. Quanto a isso, para Morin (2015, p. 20), a **transdisciplinaridade** é uma virtude do que é sistêmico e/ou complexo.

A professora Inês, terceira entrevistada, quando indagada sobre o que mudou ou o que permaneceu em sua prática a partir do ensino remoto de 2020/21, responde o seguinte:

(24) Eu acho que, de uma certa forma, ninguém voltou como era antes, todo mundo aprendeu [...]. Ao uso das tecnologias, da minha prática mesmo. Saí da minha zona de conforto, que a gente acaba que no dia a dia, a gente fica sempre utilizando aquela mesma metodologia e não busca inovar, e esse período remoto veio pra isso, pra que a gente buscasse inovar, porque o tempo inteiro a gente ficava tentando encontrar uma atividade que chamasse a atenção do aluno, um joguinho, um aplicativo, alguma coisa pra fazer com que aquele aluno participasse de alguma forma. (Entrevista Nº 3 – Inês)

A voz preponderante é a voz da própria autora, expressa por “eu acho”, “a gente” e as conjugações dos verbos em primeira pessoa, como nas orações “saí da minha zona de conforto” e “a gente ficava tentando encontrar uma atividade que chamasse a atenção do aluno”.

Assim sendo, semelhantemente ao que disse o professor Eduardo, a professora Inês também fala em inovar, mencionando que saiu do que chamou de sua “zona de conforto” e buscou trazer para suas aulas, por exemplo: aplicativos,

joguinhos pedagógicos que contribuíssem para a efetivação do ensino. A partir das escolhas linguísticas e da responsabilidade enunciativa contida em seu relato, ao usar, por exemplo, modalizações apreciativas, como “acho” para externar sua percepção, entende-se que, para ela, era importante que os alunos participassem, corroborando ainda para uma perspectiva de **sistema aberto**, já que buscou, de forma externa aos conhecimentos que dispunha, subsídios para alimentar sua prática.

Pode-se afirmar também, que a professora Inês concebe o aluno como parte importante no ensino, não vendo tal atividade como uma via de mão única ou um sistema fechado, mas como um sistema cujas **partes são mutuamente interdependentes**, interagem entre si. Nesse sentido, as relações humanas, com o uso da tecnologia digital, são levadas em consideração, uma vez que são utilizadas, não como um fim em si mesmas, mas o objetivo percebido era de que pudessem fazer sentido para o estudante: “alguma coisa pra fazer com que aquele aluno participasse de alguma forma”.

Essa preocupação em considerar o **contexto** e a realidade dos estudantes, implicando uma visão **múltipla** e **aberta**, e do ensino como um **sistema**, ao utilizar as tecnologias digitais, também pode ser percebida na fala do professor Luiz, ainda sobre aprendizagens que, segundo ele, foram frutos do período em questão, ao passo que esclarece:

(25) Nós fomos aprendendo a mexer nessas plataformas, vendo o que podia ser adequado pra o nosso alunado, levando em consideração também a realidade deles, de falta de recursos, de falta de um aparelho celular bom, com uma *internet* boa, porque muitas vezes a gente tinha esse problema também, a gente pensava que a metodologia era eficiente, mas podia ser eficiente pra mim, enquanto professor, mas poderia não atingir ao menino por falta de uma *internet* boa, de um aparelho bom. (Entrevista Nº 4 – Luiz)

No trecho relatado pelo professor Luiz, modalizações apreciativas são predominantes, com a utilização de expressões como “adequado”, “bom”, “boa”, “eficiente”, referindo-se, respectivamente, às suas avaliações quanto a plataformas para o ensino de língua portuguesa, o tipo de celular e a *internet* necessários ao momento analisado, e à escolha metodológica para as suas aulas de língua portuguesa.

Desse modo, o período de ensino remoto pode ser considerado uma **desordem**, princípio da complexidade, para Morin (2015), ou uma espécie de

perturbação (Larsen-Freeman; Cameron, 2008), ou como uma crise (Bachelard, 1996) que pode ter reforçado a assumpção de posturas sistêmicas pelos professores participantes da pesquisa. Isso fica nítido na supracitada fala do professor Luiz, ao concluir que aprendeu a utilizar diversas plataformas digitais e aplicativos a partir dos desafios e dificuldades encontradas, sobretudo no que tange à utilização de tecnologias digitais pelos estudantes, o que suscitou reflexões sobre sua própria prática e tomadas de decisões que levaram em conta o que poderia de fato corroborar para um ensino mais efetivo, ou “eficiente”, como disse, dada a **multiplicidade** de elementos que o envolveram, principalmente durante o período histórico em análise.

Ainda dos relatos do professor Luiz sobre o que considera que mudou ou que permaneceu em sua prática a partir do ensino remoto, ele afirma o seguinte:

(26) Melhorou, assim, mesmo que eu tenha te falado que a gente tentava analisar a situação, a realidade do aluno, essa percepção, talvez, essa empatia, a empatia para com o aluno, hoje, acho que ela permaneceu. [...] O uso das mídias, né, a gente tenta utilizar, tenta adequar à sala de aula. O contato com o aluno ficou muito, ele melhorou também, esse contato com o aluno. Acho que eu sempre tive essa empatia com o aluno, de tá próximo deles, mas acho que com a pandemia, a pandemia foi o distanciamento, mas nos aproximou, de certa forma, a olhar esse lado, ter um lado mais humano, ter uma visão mais próxima, eu acho que o que melhorou foi isso, pelo menos pra mim, foi isso. (Entrevista N° 4 – Luiz)

Em mais esse trecho da fala do professor Luiz, há avaliações sobre o conteúdo temático com o predomínio de modalizações apreciativas e da voz do autor, as quais se expressam por “a empatia para com o aluno, hoje, acho que ela permaneceu” “a gente tentava analisar”, “a gente tenta utilizar”, “acho que eu sempre tive essa empatia com o aluno”, “melhorou muito, esse contato com o aluno”, “ter um lado mais humano, uma visão mais próxima”.

Desse modo, conforme apresentado nos capítulos teóricos, entende-se que um cientista é sistêmico ou possui uma visão complexa, quando leva em consideração sua relação com o objeto analisado e também com seu meio ambiente. Diante disso, analogicamente, um professor cuja perspectiva se incline à complexidade também não se limita a uma visão unidimensional do ensino, mas concebe sua relação com os estudantes como partes importantes de sua prática. No relato citado, fica claro o quanto o professor Luiz apontou como uma contribuição de sua vivência no ensino remoto, a necessidade de considerar o estudante com um olhar mais humano e suas

subjetividades. Referindo-se ao uso da tecnologia digital, também concorda que deve ser adequada ao contexto dos discentes, revelando uma visão complexa, em que as singularidades individuais e a esfera social, bem como afetiva, se entrelaçam nesse **sistema**.

O mesmo enfoque dado pelo professor Luiz à importância de considerar o aluno no sistema em análise, que é o ensino, a professora Elisa também os avalia como relevantes para o êxito de sua própria aprendizagem, quando ao responder sobre o que permanecerá ou o que mudou em sua prática a partir do ensino remoto, diz:

(27) Eu acho que o que mudou foi o modo de ver os alunos, que eles podem mais do que eles fazem, que eu posso trabalhar mais do que eles fazem em sala de aula, porque na pandemia, a gente viu que determinados alunos, que eles se superaram, se reinventaram também, como a gente, e eu acho que eles podem muito mais do que eles aparentam [...]. (Entrevista N° 5 – Elisa)

Nesse trecho da fala da professora Elisa também é possível encontrar apoio na visão teórica do ISD, conforme vem se seguindo nessa análise, pois é plausível apontar a presença da voz da autora, e de modalizações apreciativas, expressas por “eu acho”, “eu posso” e, ainda, compartilha sua responsabilidade enunciativa com o coletivo de professores que vivenciaram o mesmo momento histórico (“a gente viu”).

Também há a presença de personagens citados pela professora, que são os estudantes, expressos por “eles se superaram, se reinventaram também” e “eles podem muito mais do que aparentam”.

Dessa forma, partindo das escolhas linguísticas de Elisa, em que é possível assinalar a ideia de que o estudante é relevante, tanto quanto o professor, no ensino, pode-se apontar, conforme já mencionado, a noção de **multidimensionalidade**, considerando as relações humanas como intrínsecas a tal sistema, outrossim, as ideias de **autonomia**, bem como, de **estratégia**, também podem ser percebidas, ainda no relato de Elisa, ao dizer:

(28) A gente num se reinventou, a gente não buscou cada vez mais? Eu passava boa parte do meu tempo, da minha noite. fazendo, elaborando coisas, como fazer, novas formas, num dava certo naquela turma, eu dizia “meu Deus do céu, o que que eu vou fazer agora?” Aí se reinventava, buscava outros meios, não deu certo desse jeito, vamos fazer de outra forma. (Entrevista N° 5 – Elisa)

A voz da autora em enunciados discursivos como “eu passava boa parte do meu tempo, da minha noite, fazendo, elaborando coisas”, além de “meu Deus do céu, o que que eu vou fazer agora?”, externando suas apreensões, advindas de seu mundo subjetivo, perante a situação em análise, algo que colabora para assinalar, em sua prática de ensino, envolvendo o uso de tecnologias digitais, o pressuposto da **estratégia**, própria da ação, que supõe a complexidade (Morin, 2015, p. 81), principalmente quando diz “se reinventava, buscava outros meios, não deu certo desse jeito, vamos fazer de outra forma”.

Segundo Morin, estratégia parte de situações aleatórias e adversas e é “levada a se modificar em função das informações fornecidas ao longo do caminho” (Morin, 2015, p. 90). Isso é realizado pela professora Elisa quando expressa que, ao notar que uma forma de dar aula não era produtiva, durante o ensino remoto, precisava se “reinventar”, no sentido de buscar solucionar os problemas que iam surgindo para efetivação do ensino com a utilização da tecnologia digital.

Além disso, pode-se apontar, ainda, o elemento da **recursividade** no relato de prática da professora Elisa, pois a ideia recursiva representa a “ruptura com a ideia linear de causa e efeito” (Morin, 2015, p. 74), algo que fica claro em sua fala, pois não trata o ensino como algo estático, mas volta-se, por vezes, por meio de sua própria reflexão e o modifica.

Ainda sobre os relatos docentes sobre as aprendizagens advindas do período pandêmico, com o uso de tecnologias digitais no ensino de língua portuguesa, a professora Carla explana:

(29) [...] Quando a gente foi utilizar a ferramenta *Meet*, tinha muita coisa que a gente não sabia, e que foi proveitoso no sentido de que hoje, a gente já percebe que esse aparato tecnológico, ele é muito maior do que o que imaginávamos, então, assim, a utilização dele é fundamental, não só para o período remoto, mas também para o presencial, então acho que essa questão de aprender a utilizar esses recursos tecnológicos [...] (Entrevista Nº 6 – Carla)

Assim como a maior parte dos relatos docentes, apresentados até aqui, em que a voz dos autores divide a responsabilidade enunciativa com o grupo de professores que integram(avam), a professora Carla, através de suas escolhas linguísticas, também segue utilizando, predominantemente, expressões como “a gente”, além de

verbos conjugados em primeira pessoa do singular “acho”, e em primeira pessoa do plural (“a gente não sabia”, “imaginávamos”).

Carla ainda expressa a valoração atribuída aos usos dos aparatos tecnológicos (citando o exemplo da plataforma *Google Meet*) para o ensino de língua portuguesa a partir da pandemia, utilizando, para isso, mecanismos enunciativos, adjetivos como “proveitoso” e “fundamental”.

Então, a partir do exemplo citado contendo o relato da professora Carla, é possível enfatizar, mais uma vez, que o período de ensino remoto se constituiu de um momento de **desordem**, de **imprevisibilidade** e **incerteza** no **sistema** de ensino. Todavia, culminou em uma ampliação de conhecimentos, sobretudo a respeito dos usos da tecnologia digital nas práticas pedagógicas, conforme explicou a professora Carla sobre as possibilidades que as tecnologias digitais podem oferecer para suas aulas, inclusive presenciais.

Além disso, ao ser indagada sobre o que mudou ou o que permaneceu em sua prática de ensino pós pandemia, a professora Carla reflete:

(30) Sim, eu acho que, a questão de olhar para o aluno como ser humano, porque aí a gente não conseguia ter essa visão até então, quando a gente foi percebendo as realidades que são *múltiplas* dentro de uma escola, hoje a gente olha, muitas vezes para o aluno que está ali, cansando, tá cabisbaixo, querendo dormir durante a aula e já tenta entender o motivo, já tenta entender o motivo daquele aluno não conseguir aprender, muitas vezes alguns têm alguns problemas de aprendizagens que não foram ainda demonstrados por um laudo médico, familiar, então acho que foi assim, de fato a forma de olhar para o aluno como ser humano. (Entrevista N° 6 – Carla)

Dos principais mecanismos enunciativos utilizados pela professora Carla, nesse último relato, é possível destacar seu posicionamento como autora, consolidando-se por meio da expressão “eu acho”, além das modalizações apreciativas, quando enfatiza a importância dos alunos (personagens, conforme orientações teóricas do ISD) e suas condições socioemocionais como associadas ao processo de ensino/aprendizagem. Para isso, utiliza expressões como “múltiplas” a respeito das “realidades” dos discentes, e os adjetivos “cansado”, “cabisbaixo”, sobre situações em que os discentes se encontram durante as aulas.

Defende-se, assim, que somente um ensino sob o prisma Complexo permite ao professor ter esse olhar que se volta para o humano, contemplando sua **multiplicidade**, a qual, segundo Morin (2011, p. 35), o ser humano é, ao mesmo

tempo, “biológico, psíquico, social, afetivo e racional.” Desse modo, um ensino que não se restringe à massificação e considera fatores externos e biológicos que interferem ou influenciam no funcionamento do sistema, pode ser apontado como um ensino que se inclina ao Complexo.

Além disso, a ampliação de possibilidades quanto à utilização das tecnologias digitais foi citada como aprendizagem advinda do período remoto (exemplo 34). Porém, sobre o legado deixado para ela do referido período, a maior ênfase dada pela professora Carla não foi ao uso das tecnologias, e sim o quanto seus usos durante o período remoto, devido a fatores externos, como a escassez de recursos por grande parte de estudantes, fizeram com que passasse a ter um olhar mais afetivo para os estudantes, contemplando a ideia de ensino como “aquilo que é tecido junto”, dada sua complexidade e elementos que o envolvem.

O que a professora Carla reflete, além de outros professores aqui mencionados, quando expressam considerar os aspectos humanos dos discentes em sua prática de ensino, se aproxima, ainda, do que defende Morin em sua obra “Os sete saberes necessários à educação do futuro”. Tal obra, baseada na epistemologia da complexidade, enfatiza sobre a educação voltada ao humano, e é possível apontar certo diálogo com o que Carla relatou, já que o autor pondera o seguinte:

Cabe à educação do futuro cuidar para que a ideia de unidade da espécie humana não apague a ideia de diversidade, e que a da sua diversidade não apague a da unidade. Há uma unidade humana. [...] A diversidade não está apenas nos traços psicológicos, culturais, sociais do ser humano. [...] não apenas existe unidade cerebral, mas mental, psíquica, efetiva, intelectual. [...] É a unidade humana que traz em si os princípios de suas múltiplas diversidades. Compreender o humano é compreender sua unidade na diversidade [...] A educação deverá ilustrar este princípio de unidade/diversidade em todas as suas esferas. (Morin, 2011, p. 50)

Por sua vez, a professora Roxane, ao responder à pergunta sobre o que permaneceu em sua prática ou o que mudou a partir do ensino remoto, responde:

(31) [...] a partir do ensino remoto, e depois que a gente voltou, eu percebi isso, que todas as pessoas passaram a ter essa nova visão de aprendizagem, então, o professor traz conteúdo, e aquele conteúdo pode ser trabalhado de diversas formas: o aluno vai atrás de mais informações, e ficou a aprendizagem de uma forma mais compartilhada. [...] (Entrevista Nº 7 – Roxane)

Fica nítida a preponderância da voz da autora no relato, indicando seu posicionamento, por meio de expressões como “eu percebi” e da sua voz compartilhada com o grupo de pressões do qual faz parte (como em “a gente voltou”). Contudo, há também a presença de um personagem em seu relato, o qual ganha destaque em sua fala, este personagem é “o aluno”, visto que, conforme designa Bronckart (2003, p. 327), o personagem é apresentado como “um agente nas ações constitutivas do conteúdo temático de um segmento de texto”, e é justamente como um agente que o aluno é representado no relato da professora Roxane, como em “o aluno vai atrás de mais informações”.

Desse modo, conforme o relato da professora Roxane, o ensino pós período remoto de 2020/21 ganhou configurações diferentes ao se colocar o estudante como parte essencial em tal sistema, sendo ele, também responsável por enriquecer o processo de ensino, o que permite conferir uma relação com o **princípio dialógico da complexidade**.

Conforme Morin e Le Moigne (2000), tal princípio une noções distintas ou opostas para “pensar os processos organizadores, produtivos e criadores no mundo complexo da vida e da história humana”. Sendo assim, principalmente, a partir do referido período, com a utilização de tecnologias digitais como meio de alcançar os estudantes, o ensino passa a ser “produzido” pelos sujeitos integrantes do sistema, não apenas pelo professor. Tais constatações também se relacionam à noção de **sistema aberto e recursividade**, assim como já foi enormemente exemplificado neste estudo.

O professor Vilson, ao responder a mesma questão, também enfatiza que:

(32) [...] a forma de dar aula, eu acredito que nunca mais será a mesma depois da pandemia! A gente pode até tentar, eu já tentei trabalhar de forma expositiva, não funciona mais como antigamente, não dá mais certo, os alunos num tem mais paciência, é muito difícil, e o aprendizado, realmente, foi essa da questão da reinvenção da metodologia, de trabalhar a metodologia mais proativa, né, de fazer o aluno trabalhar [...] (Entrevista N° 8 – Vilson)

Mais uma vez, os mecanismos enunciativos utilizados apontam a importância dos discentes nos relatos docentes, os colocando como importantes personagens nos segmentos apresentados, através das escolhas linguísticas. Nesse exemplo da fala do professor Vilson, expressões como “os alunos num tem mais paciência”,

“metodologia mais proativa, né, de fazer o aluno trabalhar”, além da modalização apreciativa, “muito difícil”, referindo-se à maneira como os alunos encaram uma aula cuja exposição de conteúdo prevaleça, conferem a relevância dos estudantes na prática de ensino de língua portuguesa, como mostrou a fala do professor entrevistado.

Dessa maneira, mais uma vez, é possível considerar elementos do pensamento complexo no ensino, já que o **princípio dialógico da complexidade** é contemplado nas falas dos professores colaboradores, isso porque, no exemplo 37, o professor Wilson, assim como relatou a professora Roxane no exemplo 36, diz ter mudado o modo de ensinar, passando a considerar a participação dos alunos, fazendo-os “trabalhar” na busca pela sua própria aquisição de conhecimento. Pode-se inferir, então, que esse ensino problematiza e não apenas traz respostas prontas como em uma perspectiva fechada e padronizada, mas como um **sistema aberto e dialógico**, o qual “une dois princípios ou noções antagônicas [...], mas são indissociáveis e indispensáveis para a compreensão da mesma realidade” (Morin; Le Moigne, 2000, p. 205). Isto é, ensino e aprendizagem não são vistos como noções que se expõem, mas que se constroem juntas e se complementam na interação.

Os elementos da complexidade podem ser ainda mais evidenciados quando a professora Roxane diz trabalhar, por meio das tecnologias digitais, com temáticas pertinentes à contemporaneidade, algo que se pode observar no relato seguinte:

(33) Ao invés de esperar só pelo professor, que o professor traga todas as respostas, eles já começaram a aprender a buscar às respostas, a comparar. Porque como a gente dizia: “pesquise, faça isso”, eles já têm essa noção, agora. Quando a gente passa, a gente não tem mais aquele trabalho, você passava um trabalho de pesquisa, esses meninos, ou copiava do *Wikipédia* do jeito que tava lá, e já colava e a gente reclamava muito porque eles faziam isso, e hoje não tem mais dessa forma, eles já têm mais aquela habilidade de saber escolher, também foi trabalhado muito a questão das **fake news**, a gente trabalhou muito, no período remoto, e aí eles estão tendo mais esse cuidado, estão sendo mais autônomos em relação a isso. (Entrevista N° 7 – Roxane)

Neste relato da professora Roxane, é possível apontar, mais uma vez, a presença e a prevalência do aluno como personagem, pois em suas escolhas linguísticas, “eles” (pronome que aparece cinco vezes nesse trecho) e “os meninos”, referências aos discentes, os fazem responsáveis pela agência de ações, nesse caso,

das ações de “aprender a buscar”, “saber escolher”, relativas a sua própria aprendizagem. A professora Roxane ainda utiliza modalizações, especialmente apreciativas no que tange à busca os alunos nesse sentido, utilizando a expressão “mais autônomos”, para avaliar o quanto o período em questão serviu para ampliação de saberes e práticas no sistema de ensino.

Conforme a fala da professora, ela passou a trabalhar as tecnologias digitais de forma, não mais mecanizada, mas problematizando questões cruciais, por exemplo, quanto ao uso de tais recursos no dia a dia em sociedade, indo o encontro do que propõem os documentos orientadores para a educação básica, bem como teóricos do ensino e da linguagem que foram apresentados nos capítulos anteriores.

Com esse conjunto de exemplos elencados que sinalizam a um reforço de uma visão complexa do ensino, tal reforço pode ser ainda mais observado na última entrevista, realizada na cidade em que reside a pesquisadora, uma pequena cidade do interior do Estado do Ceará, em que o professor Rafael, ao ser indagado sobre o que pode ter permanecido ou mudado a partir do ensino remoto de 2020/21, responde o seguinte:

(34) Com certeza, mudou sim, desde 2020 quando estourou a pandemia, nós precisamos mudar nosso jeito de ensinar, de ver o ensino, e a forma de ensinar, e ainda volta àquela questão da palavra reinventar, nós precisamos nos reinventar, e a gente continuou ainda nesse processo, de procurar meios, estratégias, que façam com que o nosso aluno aprenda, então aquela visão de ensino tradicional que o professor tá ali na frente só transmitindo o conhecimento e que o aluno está ali só pra receber, isso não existe mais, e eu acho que essa mudança de pensamento aconteceu mais ainda no período da pandemia [...] (Entrevista Nº 9 – Rafael)

O professor Rafael inicia o relato utilizando uma modalização lógica expressa por “com certeza” para atestar seu posicionamento referente a modificações que, segundo ele, ocorreram em sua prática de ensino, sobretudo, mas não só pela ocasião do ensino remoto, visto que utiliza a expressão “mais ainda” para se referir à interação com o estudante e seu relevante papel no sistema de ensino a partir do período de pandemia.

Utiliza, ainda, modalização deôntica quando diz que “precisamos nos reinventar” e cita personagens “professor” e “aluno”, não como noções antagônicas, mas reflete sobre como essa ideia de transmissão pelo professor versus

aprendizagem pelos alunos, não mais consegue se firmar em contexto contemporâneo.

Além de ficar clara a tendência quanto a elementos da complexidade incidindo sobre suas próprias práticas de ensino, quando diz não ser mais possível continuar com um trabalho somente expositivo e “tradicional”, o professor Rafael também revela uma visão complexa quando cita o termo **estratégias**, por meio das quais se possa contribuir para que os estudantes aprendam. Sendo que, **estratégias** estão relacionadas a ideia de **imprevisibilidade** e ao princípio de **instabilidade**, visto que somente em um ensino cuja perspectiva seja não linear, **recursiva**, é que se entende que o inesperado pode surgir, e isso parte de uma visão **complexa** de mundo e de ensino.

Além disso, o professor Rafael também tende a priorizar o estudante em sua prática, a partir do que aprendeu no ensino remoto, o colocando como **parte integrante do sistema**, conferindo igual importância para o êxito no ensino.

Desse modo, neste capítulo, sobre os exemplos apresentados, é oportuno dizer que se contemplou as respostas dos nove professores participantes dessa pesquisa, e em todos os exemplos, é possível apontar a presença de elementos da complexidade no ensino de língua portuguesa a partir do período de ensino remoto no interior cearense.

Afirma-se isso pelo fato de que, embora tenham citado os usos das tecnologias digitais que fizeram durante o ensino remoto e que passaram a fazer após tal período, o enfoque maior não foi dado a elas como tendo sido as principais responsáveis pela continuidade e êxito do ensino, tampouco ao domínio de conteúdos referentes à disciplina de língua portuguesa, a qual lecionam, mas deram enfoque maior à **multiplicidade** de fatores envolvidos e as transformações suscitadas por esses fatores, sejam eles externos, bem como pela reflexão voltada a sua própria prática e à necessidade de considerar as relações humanas nesse sistema.

Assim, além de terem ampliado seu conhecimento relativo aos usos e competências quanto às tecnologias digitais no ensino e terem passado a utilizar diversos recursos em sua prática que antes não utilizavam, pode-se afirmar que os professores da CREDE 17 não se deram por satisfeitos em apenas transportar conteúdos às telas. A partir do período remoto, não bastou o domínio das tecnologias digitais por elas mesmas, pois além de passarem a utilizar diversos meios

tecnológicos, buscaram considerar os **múltiplos elementos** que pudessem contribuir para um ensino produtivo.

Diante disso, por meio dos posicionamentos de professores do interior cearense, como resultados desse capítulo analítico, enfatiza-se o reforço da complexidade presente no ensino de língua portuguesa e o uso de tecnologias digitais a partir do ensino remoto de 2020/2021, em que elenca-se os seguintes elementos apontados: Recursividade, multidimensionalidade, subjetividade, sistema aberto, retroação, contextualização, estratégia, imprevisibilidade, complicação, desordem, ordem, transdisciplinaridade, contextualização, multiplicidade, autonomia, incerteza, dialogicidade, instabilidade e complexidade.

Desse modo, o quadro a seguir sintetiza os elementos da complexidade e as pistas linguísticas que auxiliaram em sua a investigação, a saber, os mecanismos enunciativos evidenciados conforme os relatos docentes.

Quadro 5 – Síntese dos elementos da complexidade e dos mecanismos enunciativos presentes nos relatos docentes

Professor(a) entrevistado(a)	Elementos da complexidade apontados através dos relatos docentes	Mecanismos enunciativos que auxiliaram a investigação dos elementos da complexidade nos relatos docentes
Maria	Recursividade, multidimensionalidade, subjetividade, sistema aberto.	- Voz preponderante: voz da autora (“eu”), presença de voz social (“a gente”), presença da voz de personagem (aluno): “vai ter livro?”; - Modalizações pragmáticas: “faz com que”.
Eduardo	Sistema aberto, retroação, contextualização, subjetividade, estratégia, imprevisibilidade, complicação, desordem, ordem, transdisciplinaridade.	- Voz preponderante: voz social “nós”; - Modalizações com valor deôntico: “tivemos que”, “tínhamos que”; “temos”, “não podemos”; Modalizações com valor apreciativo: “muito interessante”, “proveitosa”.
Inês	Sistema aberto, contextualização, multiplicidade.	- Voz preponderante: voz da autora “eu”; Presença de voz social “a gente”; - Modalizações apreciativas introduzidas por: “eu acho”.
Luiz	Desordem, subjetividade, multiplicidade, sistema.	- Voz predominante: voz social “a gente” e voz do autor por meio de conjugações verbais em primeira pessoa “acho”;

		- Modalizações apreciativas: “adequado”, “bom”, “boa”, “eficiente”, “melhorou”.
Elisa	Multidimensionalidade, autonomia, estratégia, recursividade.	- Voz predominante: voz da autora – “eu acho”, “eu posso”. Presença de voz de personagem, o aluno – “se superaram, se reinventaram também”; - Modalizações apreciativas introduzidas por “acho”, “posso”; Modalizações deônticas: “podem”.
Carla	Desordem, imprevisibilidade, incerteza,	- Vozes predominantes: voz da autora, voz social – “a gente”, “acho”. Presença de personagem: “o aluno”; - Modalizações apreciativas: “proveitoso”, “fundamental”, “cansado”, “cabisbaixo”.
Roxane	Dialogicidade, sistema aberto, recursividade.	- Voz preponderante: voz da autora – “eu percebi”; presença de voz social – “a gente”; Presença de personagem – “o aluno vai atrás de mais informações”, “eles”, “os meninos”; - Modalizações apreciativas introduzidas por meio de advérbio de intensidade e adjetivo para se referir à aprendizagem dos estudantes – “mais compartilhada”; “mais autônomos”.
Vilson	Dialogicidade, sistema aberto.	- Voz do autor: “eu acredito”, voz social “a gente”; Presença de personagem: “o aluno”; Modalizações apreciativas: “muito difícil”, “mais proativa”.
Rafael	Imprevisibilidade, instabilidade, complexidade, estratégia, recursividade.	- Voz preponderante: voz social – “nós”, “a gente”, “nosso aluno”. Presença de personagens: professor e aluno; - Modalização lógica: “com certeza”; Modalização deôntica expressa por “precisamos nos reinventar”.

A partir dos dados dispostos no referido quadro, é possível afirmar que os elementos da complexidade se sobressaltaram através das falas de todos os professores entrevistados, uma vez que, conforme os posicionamentos, mediante suas escolhas linguísticas, as vozes predominantes e as modalizações, sinaliza-se uma forte inclinação a um ensino sistêmico.

Referindo-se à necessidade e ao dever de considerar fatores múltiplos no ensino de língua portuguesa, questões essas que vão além da escolha de conteúdo

e metodologia adotada, apareceram, então, as modalizações deônticas nas falas de três professores entrevistados.

Já as modalizações apreciativas foram mobilizadas nas falas de sete dos nove relatos, quando imprimem seus sentimentos e avaliações sobre o momento de ensino remoto e suas aprendizagens em decorrência dele, bem como suas percepções sobre os estudantes e sobre o uso de tecnologias digitais a partir do período em análise.

Ainda aparecem modalizações pragmáticas e lógicas para explicitar as intenções e os modos pelos quais agiram, além das vozes que, predominantemente, são as vozes dos autores, compartilhando a responsabilidade enunciativa com o grupo de professores que vivenciou o período emergencial remoto (vozes sociais).

Dentre os mecanismos enunciativos elencados, ainda foi possível assinalar a presença de personagem (os alunos), os quais se apresentaram em quatro dos relatos docentes, indicando o quanto as práticas de ensino expostas associaram os sujeitos envolvidos, suas particularidades e suas subjetividades, o que corrobora para o reforço da Complexidade, principalmente, a partir do período emergencial remoto nas práticas de ensino de língua portuguesa.

Portanto, embora o período de ensino remoto de 2020/21 tenha trazido a pungente necessidade do domínio de tecnologias digitais pelos docentes e seus usos na prática de ensino, essa pesquisa tem mostrado que os recursos por eles mesmos não foram os protagonistas nos relatos docentes, mas sim a associação de diversos fatores para que o ensino se efetivasse, no qual a utilização de recursos tecnológicos digitais configurou-se como um, entre os diversos fatores envolvidos no sistema amplo que é o ensino de língua portuguesa no ensino médio.

De todo modo, mediante o percurso teórico e metodológico deste trabalho, além da principal constatação acima apresentada, também se versa sobre tecnologias digitais citadas pelos professores e como podem representar uma contribuição à visão Complexa do Ensino de língua portuguesa, e são esses aspectos discutidos no capítulo seguinte.

7 ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA SOB A PERSPECTIVA COMPLEXA COM O USO DE TECNOLOGIA DIGITAL: UM PANORAMA POSSÍVEL A PARTIR DO PERÍODO PANDÊMICO

Este capítulo tem como propósito buscar responder a seguinte pergunta de pesquisa: “Quais recursos da tecnologia digital podem ser utilizados no ensino de língua portuguesa na educação básica, mais especificamente no ensino médio, com vistas a contribuir para um ensino sob o viés Complexo, com base naqueles que foram citados nos relatos docentes sobre e a partir do ensino emergencial remoto?”. A pergunta citada está ligada à terceira categoria analítica e ao objetivo específico de: Explicitar possibilidades de utilização das tecnologias digitais para o ensino de língua portuguesa em uma perspectiva complexa, com base nos resultados encontrados por meio dos objetivos 1 e 2.

Esclarece-se, contudo, que, conforme discussões estabelecidas no capítulo anterior, embora sejam citados nas falas dos professores colaboradores, fica nítido que as posturas Complexas assumidas pelos docentes não se devem ao uso dos recursos tecnológicos digitais, mas, certamente, às situações suscitadas pelo período de ensino emergencial remoto de 2020/21, o qual intensificou a necessidade de levar-se em consideração questões diversas, como aspectos socioeconômicos e socioemocionais dos discentes, além da própria subjetividade ao ministrar as aulas de língua portuguesa.

Este capítulo estrutura-se da seguinte maneira: após a presente apresentação, em um quadro, expõe-se os recursos da tecnologia digital ou gêneros digitais citados pelos professores colaboradores, seguidos das descrições resumidas dos recursos vinculadas às próprias plataformas ou aplicativos. É importante mencionar que tal descrição nem sempre condiz com as proposições teóricas adotadas neste trabalho, mas expõem como tais recursos são descritos em *sites* de busca ou na página que dá acesso ao recurso.

Em seguida, exemplifica-se como o recurso foi apresentado pelos professores, bem como se há registros sobre facilidade de acesso e manuseio, além de apontar, com destaque, ainda que de maneira geral, os modos pelos quais os recursos citados podem favorecer um ensino de língua portuguesa sob o viés da complexidade, já que é essa a perspectiva de ensino que se defende em toda a tese. Conforme mencionado, embora feitos de maneira genérica, os apontamentos presentes no

referido quadro, referentes aos recursos e os modos pelos quais podem contribuir para um ensino de língua portuguesa, sob o viés da Complexidade, se baseiam em Morin (2021).

Em sua obra “A cabeça bem-feita”, o autor apresenta como as aulas envolvendo literatura, poesia e cinema, por exemplo, podem ser desenvolvidas em prol da popularização do que chama de “cultura das humanidades”. É isso que se busca apresentar também com relação ao uso de tecnologias digitais no ensino de língua portuguesa no ensino médio, pois assim como mostraram os posicionamentos dos professores entrevistados, não são apenas os recursos tecnológicos que fazem diferença na vida dos estudantes ou trazem inovação às práticas de ensino, mas a forma e para que são utilizadas, semelhantemente ao que apresenta Morin (2021, p. 48), conforme expostos no capítulo 3 desta tese.

As reflexões, portanto, voltadas a propagar um ensino sob o viés complexo, que contemple os adolescentes, suas subjetividades e necessidades, e que, de igual modo, visam propor um trabalho com a língua e as linguagens de maneira contextualizada e significativa, corroboram para se pensar um ensino médio de língua portuguesa sistêmico e pertinente na contemporaneidade, em que os usos das tecnologias digitais também podem representar uma porção de contribuição a esse fim, conforme os objetivos pelos quais forem inseridas na prática docente.

Dito isso, de maneira elementar, o quadro a seguir apresenta cinco recursos da tecnologia digital citados pelos professores colaboradores desta pesquisa, os quais, a partir das discussões teóricas empreendidas ao longo deste trabalho sobre o pensamento complexo e sobre tecnologias digitais, sintetizam algumas das ideias já defendidas.

Enfatiza-se que não se aspira atender requisitos de planos de aula, sequências didáticas ou afins. Contudo, espera-se que atue como um suporte, mesmo em caráter de incompletude, conforme as proposições apresentadas, e sirva para a ampliação de saberes, além de contribuir para criar possibilidades de promover práticas de ensino sistêmicas de língua portuguesa, principalmente no ensino médio.

Os recursos apresentados foram escolhidos mediante dois critérios principais: o primeiro se referiu a recorrência com que aparecem nos relatos docentes, e o segundo critério diz respeito ao detalhamento sobre o uso do recurso. Isto é, mesmo que tenha sido citado apenas por um dos professores colaboradores, se a metodologia que envolveu o recurso foi descrita com maior precisão, esse foi inserido no quadro.

Quadro 6 – Recursos/gêneros digitais citados pelos professores entrevistados e suas contribuições a um ensino Complexo a partir do período pandêmico

Recurso ou gênero digital citado:	WhatsApp
Descrição resumida do recurso:	“O <i>WhatsApp</i> , que pertence à <i>Meta</i> , é um <i>app</i> GRATUITO de troca de mensagens e de chamadas de vídeo e de voz e é usado por mais de 2 bilhões de pessoas em mais de 180 países. O <i>app</i> é simples, confiável e privado, e ajuda você a manter contato com seus amigos e familiares. O <i>WhatsApp</i> está disponível para celular e computador, não cobra tarifas de assinaturas e funciona mesmo se sua conexão à internet for lenta.” ¹⁴
Mencionado por:	Maria, Eduardo, Inês e Elisa.
Como é apresentado nos relatos docentes:	<p>(35) “[...] eu acho que o trabalho audiovisual ajudou bastante, os filmes, no meu caso, <i>link</i> em grupo, se fossem curtinhos, na própria aula, [...] então a gente mandava, às vezes pra eles assistirem antes, às vezes assistia com eles, e às vezes deixava para assistirem em atividades, eu acho que isso foi uma das coisas que eu mais usei, que eu vi um retorno maior, dos comentários, de postar no canal do <i>YouTube</i> e eles comentarem nos grupos de <i>WhatsApp</i>.” (Entrevista N° 1 – Maria)</p> <p>(36) “[...] fizemos uso de uma ferramenta que, apesar de não ter cunho pedagógico, foi muito explorada durante o período de aulas remotas pela facilidade de acesso - o <i>WhatsApp</i>. Os momentos de interação se deram da seguinte forma: Foi proposta para os alunos uma discussão sobre o assunto - Interpretação de textos verbais e não verbais. Foram disponibilizadas nos grupos das turmas algumas imagens e textos, onde a partir das discussões, fizemos a análise dos mesmos interagindo por mensagens de texto ou áudios.” (Questionário N° 4 – Eduardo)</p> <p>(37) “Interação numa discussão, via <i>Meet</i>, ou mesmo pelo próprio <i>WhatsApp</i>. O <i>WhatsApp</i>, ele foi muito, foi assim, uma ferramenta muito importante também porque ele, diferentemente do <i>Meet</i> que é uma ferramenta pedagógica, o <i>Google</i> sala de aula, o <i>Classroom</i>, né, o <i>WhatsApp</i> ele não é uma ferramenta pedagógica, mas muitos desses meninos só conseguiam dar devolutiva por essa ferramenta, e nós tivemos que utilizá-la com esse viés, é, com essa estrutura.” (Entrevista N° 2 – Eduardo)</p> <p>(38) “[...] Tinham alunos que ficavam o tempo inteiro no <i>WhatsApp</i> querendo tirar dúvida, participava do encontro síncrono, e queria tirar, depois, alguma dúvida [...]” (Entrevista N° 3 – Inês)</p>

¹⁴ Disponível em: https://play.google.com/store/apps/details?id=com.whatsapp&hl=pt_BR&gl=US. Acesso em 20 fev. 2024.

	(39) “O mais eficaz que eu considero, ainda é o <i>WhatsApp</i> , pros alunos, ainda é o <i>WhatsApp</i> , muitos não conseguiam entrar no <i>Classroom</i> , dava problema no e-mail, alguma coisa, não conseguiam entrar, e eles diziam “eu posso mandar pelo <i>WhatsApp</i> ? Eu posso conversar pelo <i>WhatsApp</i> ?”, pronto, o <i>WhatsApp</i> , eu acho que eu ainda considero o mais eficaz”. (Entrevista Nº 5 – Elisa)
Acesso aos estudantes conforme relatos docentes:	Fácil.
Nível de competência exigida para o manuseio conforme relatos docentes:	Fácil.
Adequação quanto aos eixos do ensino de língua portuguesa em que o recurso pode ser usado:	Leitura de textos; produção de textos; oralidade e conhecimentos linguísticos.
Como pode favorecer um ensino de língua portuguesa sob o viés da complexidade:	A utilização do <i>WhasApp</i> pode favorecer uma prática docente de língua portuguesa em que há o envolvimento dos estudantes como importantes partícipes do sistema de ensino, o que promove certa recursividade no sistema, indo contra a ideia de produto e produtor. Além disso, múltiplas linguagens podem ser envolvidas na utilização desse recurso com fins pedagógicos, como: imagens, áudios, textos escritos, vídeos, gêneros digitais, como memes, <i>GIFs</i> , entre outros, para promover a noção multidimensional da língua e da linguagem humana e suas funções nas práticas sociais. O professor ainda consegue ter maior contato com os estudantes, levando em conta as subjetividades, havendo maior proximidade quanto aos contextos socioemocionais e socioeconômicos dos discentes, pois pode interagir tanto de forma coletiva, nos grupos, quanto de forma individualizada. Ou seja, pode contribuir para práticas que levem em conta as vulnerabilidades sociais e individualidades, sem perder de vista as necessidades coletivas.
Recurso ou gênero digital citado:	Canva.
Descrição resumida do recurso:	“ <i>Canva</i> é uma plataforma de <i>design</i> gráfico que permite aos usuários criar gráficos de mídia social, apresentações, infográficos, pôsteres e outros conteúdos visuais. Está disponível <i>on-line</i> e em dispositivos móveis e integra milhões de imagens, fontes, modelos e ilustrações.” ¹⁵
Mencionado por:	Eduardo, Luiz e Vilson.
Como é apresentado nos relatos docentes:	(40) “[...] o uso de ferramentas, como o <i>Canva</i> , que hoje é um facilitador enorme pra gente, na construção de artes, de <i>slides</i> , mesmo, a gente consegue fazer tudo via essa ferramenta.” (Entrevista Nº 2 – Eduardo)

¹⁵ Disponível em: https://www.canva.com/pt_br/. Acesso em 20 fev. 2024.

	(41) “Assim, oh, como era que a gente fazia? Por exemplo, eu passava um texto, lia um texto com eles, um texto, uma crônica, por exemplo, e pedia para eles identificarem as características das escolas literárias que a gente tava trabalhando. Então ele ia fazer um banner no <i>Canva</i> , esse banner, ele ia apresentar pros alunos lá no grupo da sala, do <i>Whatsapp</i> , eles poderiam estudar por esse banner, né, ou então só apresentar, mesmo. [...] A gente aproveitava essa produção de imagem pra eles estudarem e também pra eles mesmos produzirem a partir do conhecimento, um <i>card</i> . E assim, também, o <i>Canva</i> , a gente utilizava também, que eu me lembro, pra fazer aulas de <i>slides</i> comentados, a gente passa o <i>slide</i> e vai falando, coloca a voz no fundo. [...] então, o <i>Canva</i> era muito pra essas duas coisas: criar imagens comentadas, os <i>slides</i> , e eles, os meninos, criarem as imagens ou nós mesmos criarmos imagens e mandarmos pra eles.” (Entrevista Nº 8 – Vilson)
Acesso aos estudantes conforme relatos docentes:	Fácil.
Nível de competência exigida para o manuseio conforme relatos docentes:	Médio (os professores receberam formação durante o ensino emergencial remoto para se apropriarem da utilização do <i>Canva</i>).
Adequação quanto aos eixos do ensino de língua portuguesa em que o recurso pode ser usado:	Leitura de textos; produção de textos; oralidade e conhecimentos linguísticos.
Como pode favorecer um ensino de língua portuguesa sob o viés da complexidade:	O ensino de língua portuguesa utilizando o <i>Canva</i> possibilita a adoção da perspectiva não linear do conhecimento e do ensino, uma vez que tanto professor, quanto aluno, podem produzir diversos gêneros textuais, como <i>slides</i> , <i>banners</i> , <i>posters</i> , conforme temáticas abordadas nas aulas, não sendo algo restrito ao professor. Esse recurso também permite a inserção de múltiplas linguagens, a dinamização de assuntos previstos nos currículos, além da contextualização de questões relevantes a serem abordadas no ensino na contemporaneidade, como a consciência terrena, ecológica e sobretudo humana, a fim de pleitear aspectos transdisciplinares.
Recurso ou gênero digital citado:	<i>Kahoot.</i>
Descrição resumida do recurso:	“O <i>Kahoot</i> é uma plataforma de <i>quizzes</i> que vem sendo muito utilizada para o aprendizado. Com ela, é possível estudar um determinado tema, através do famoso sistema de perguntas e respostas. Além de também permitir que você crie desafios, baseados nos seus conhecimentos, e disponibilize-os para outros usuários.” ¹⁶

¹⁶ Disponível em: <https://www.tecmundo.com.br/internet/266089-7-formas-utilizar-kahoot-criar-quiz-ajudar-estudos.htm?ab=true&>. Acesso em 07 set. 2024.

Mencionado por:	Eduardo, Inês e Carla.
Como é apresentado nos relatos docentes:	<p>(42) “ferramentas como o <i>Kahoot</i>, os professores gostam bastante de trabalhar, que eles começaram a trabalhar na pandemia, e permanece com esse instrumental.” (Entrevista Nº 2 – Eduardo)</p> <p>(43) “[...] aplicativos como o <i>Kahoot</i>, eu utilizava muito que eram uns joguinhos <i>on-line</i>, que eles amavam sempre que tinha uma atividade com essa proposta.” (Entrevista Nº 3 – Inês)</p> <p>(44) “[...] Um exemplo é o <i>Kahoot</i>, que o pessoal ainda hoje estão utilizando, né, algumas pessoas estão utilizando em sala de aula, mas no período remoto, eu não tinha conhecimento do <i>Kahoot</i>, nem de outros meios tecnológicos que já existiam, mas que a gente nem tinha esse conhecimento a respeito, então eu acho que foi fundamental também. (Entrevista Nº 6 – Carla)</p>
Acesso aos estudantes conforme relatos docentes:	Fácil.
Nível de competência exigida para o manuseio conforme relatos docentes:	Fácil.
Adequação quanto aos eixos do ensino de língua portuguesa em que o recurso pode ser usado:	Leitura de textos, oralidade e conhecimentos linguísticos.
Como pode favorecer um ensino de língua portuguesa sob o viés da complexidade:	<p>O <i>Kahoot</i> pode ser usado para favorecer a participação dos estudantes e trabalhar assuntos relativos à língua ou literatura de maneira interativa em sala de aula, ou fora dela. Professor e aluno, de maneira conjunta (não antagônica), podem discutir e problematizar as questões trabalhadas, sobretudo por meio da gamificação proposta na referida plataforma, partindo dos erros e acertos, por exemplo.</p> <p>Ao utilizar este recurso, a inclinação sistêmica se dá, ainda, por considerar elementos externos à sala de aula, como a <i>internet</i>, o aparato tecnológico digital e os estudantes como relevantes no processo de ensino, podendo envolver diversos conteúdos, para além da fragmentação do conhecimento.</p>
Recurso ou gênero digital citado:	<i>Khan Academy.</i>
Descrição resumida do recurso:	<p>“A <i>Khan Academy</i> disponibiliza uma grande variedade de materiais em mais de 50 idiomas! Temos artigos, vídeos, exercícios, <i>quizzes</i>, testes de unidade e mais que você pode apresentar para toda a turma durante o tempo de instrução.</p> <p>[...]</p> <p>Com assuntos que vão desde o jardim da infância até o início do ensino superior, incluindo matemática, ciências, leitura, computação, história, história da arte, economia, alfabetização financeira, preparação para o vestibular e muito mais, a <i>Khan</i></p>

	<i>Academy</i> prioriza o domínio de habilidades para ajudar os alunos a construírem bases sólidas para o sucesso no ensino superior e em suas carreiras.” ¹⁷
Mencionado por:	Eduardo.
Como é apresentado nos relatos docentes:	(45) Fica o trabalho com as metodologias ativas que é algo muito rico, fica também o uso da própria tecnologia, de explorar mais esse recurso, o próprio <i>Datashow</i> , o próprio <i>notebook</i> , mas não só como mais do mesmo, mas realmente como ferramenta que traga uma inovação, né. Continuamos utilizando algumas plataformas, o <i>Khan Academy</i> [...]” (Entrevista Nº 2 – Eduardo)
Acesso aos estudantes conforme relatos docentes:	Fácil.
Nível de competência exigida para o manuseio conforme relatos docentes:	Fácil.
Adequação quanto aos eixos do ensino de língua portuguesa em que o recurso pode ser usado:	Leitura de textos, oralidade e conhecimentos linguísticos.
Como pode favorecer um ensino de língua portuguesa sob o viés da complexidade:	Apesar de haver divisões disciplinares, isto é, o oposto do que propõe o pensamento complexo, o <i>Khan Academy</i> pode ser usado para trabalhar assuntos que contemplem o universo multimodal da linguagem e, ao mesmo tempo que sejam pertinentes para a inserção dos estudantes no mundo contemporâneo, contemplando, assim, aspectos da identidade terrena, proposta por Morin (2021). Ou seja, tal recurso permite que se considere a multiplicidade de elementos envolvidos em um ensino de língua contextualizado e necessário para as práticas sociais vigentes. A sistêmica, nesse caso, se dá quando a utilização desse recurso objetiva levar em consideração a contextualização do conhecimento, através de vídeos e textos diversos, e o lançamento de <i>quizzes</i> que suscitem a reflexão sobre o que se é trabalhado, além de ser possível usar textos de áreas diversas encontrados na referida plataforma para a compreensão de várias manifestações linguísticas em seus contextos, com vistas a prezar, ainda, pelo incentivo à ética humana.
Recurso ou gênero digital citado:	<i>WebQuest.</i>
Descrição resumida do recurso:	<i>WebQuest</i> é uma atividade de aprendizagem que consiste em uma proposta de trabalho baseada em perguntas, na qual os alunos buscam informações principalmente na <i>internet</i> . A <i>WebQuest</i> é uma ferramenta que estimula o pensamento crítico e a autonomia dos alunos e pode ser aplicada de forma colaborativa.

¹⁷ Disponível em: <https://support.khanacademy.org/hc/pt-br/articles/202487470-Como-come%C3%A7ar-a-usar-a-Khan-Academy-como-professor>. Acesso em: 07 set. 2024.

Mencionado por:	Eduardo.
Como é apresentado nos relatos docentes:	(46) <i>Webquest</i> , foi algo que nós estudamos, repassamos para os professores e aplicamos com o aluno. A <i>Webquest</i> é uma pesquisa direcionada, onde você cria todo um roteiro, como se fosse um jogo, e o aluno, ele vai progredindo, e dentro daquele trabalho, ele vai ter que fazer pesquisas, anotações, debates, com esse material. Então a <i>Webquest</i> foi uma ferramenta que nós utilizamos. Outra! Você consegue utilizar em qualquer disciplina, é você montar esse roteiro, você cria um roteiro, no caso da de língua portuguesa, nós criamos uma que foi assim: era um assassinato, uma pessoa tinha sido assassinada e nós tínhamos que descobrir quem tinha sido o assassino, aí eram colocados personagens da história e esses personagens, cada um tinha um direcionamento, uma pesquisa a ser realizada e a partir dali o aluno ia colhendo as informações e chegava ao resultado, que era descobrir quem tinha cometido aquele crime, (personagens) da literatura, né. Por exemplo, você consegue fazer um trabalho de julgamento da obra O primo Basílio, uma discussão temática, até que ponto o Basílio ele é culpado pela morte de Luiza, né, e aí tem toda a construção dos argumentos favoráveis à culpa dele, e os argumentos que ele não era, ele foi só um cara sacana. <i>Webquest</i> , inclusive tem até o passo a passo, não foi, assim, não foi uma coisa que nós já sabíamos, nós fomos pesquisando, procurando maneiras de tornar a aula mais atrativa. (Entrevista Nº 2 – Eduardo)
Acesso aos estudantes conforme relatos docentes:	Fácil.
Nível de competência exigida para o manuseio conforme relatos docentes:	Médio.
Adequação quanto aos eixos do ensino de língua portuguesa em que o recurso pode ser usado:	Leitura de textos, produção de textos, oralidade e conhecimentos linguísticos.
Como pode favorecer um ensino de língua portuguesa sob o viés da complexidade:	A partir de como o professor entrevistado apresentou o recurso <i>WebQuest</i> , é possível apontar diversos modos pelos quais pode favorecer um ensino complexo, uma vez que por meio dele consegue-se trabalhar o processo de ensino de língua portuguesa de maneira colaborativa, não linear, no qual o estudante também é responsável pela aquisição da sua aprendizagem, reafirmando o caráter múltiplo do ensino, visto, aqui, como um sistema. Através do referido recurso, é possível incorporar a natureza do conhecimento também como complexa a partir da noção de não haver esgotamento sobre o que se busca aprender, pois os estudantes fazem pesquisas, anotações e, assim, podem construir um caminho na busca por respostas, não apenas encontrar respostas prontas. Ainda é possível problematizar os assuntos envolvidos nos roteiros propostos, com discussões e debates que envolvam

	<p>toda a turma, mas que também considerem as subjetividades dos estudantes.</p> <p>Por meio do referido recurso, ainda pode-se colaborar para a ampliação do repertório literário do estudante, trabalhando obras que instiguem o gosto pela leitura e isso tente a contribuir para uma cidadania crítica e global, e/ou para a valorizar a sensibilidade humana.</p>
--	--

Uma importante observação sobre a utilização de recursos da tecnologia digital no ensino de língua portuguesa ou em qualquer outra disciplina é o fato de que, conforme mostram os relatos ou alguns estudos a respeito da inserção desses nas práticas docentes (a exemplo de Silva, 2009, p. 1), eles nem sempre são utilizados seguindo os propósitos para os quais foram criados, mas podem ganhar novas utilidades ou fins pedagógicos diferentes, conforme a perspectiva epistemológica e de ensino adotada pelo docente. Essa é uma característica também de fenômenos complexos, os quais sofrem rupturas e movimentos recursivos ao serem produzidos.

Dito isso, salienta-se, ainda, que mesmo tendo sido os recursos adotados pelo maior número de redes de ensino do país durante o período pandêmico, plataformas educacionais e aplicativos do grupo *Google*, como o *Google Classroom*, foram relatados em grande medida como de difícil acesso pelos estudantes, sendo substituídos por aplicativos cujo propósito não era pedagógico, conforme mostra a fala da professora Elisa: “(52) muitos não conseguiam entrar no *Classroom*, dava problema no *e-mail*, alguma coisa, não conseguiam entrar, e eles diziam ‘eu posso mandar pelo *WhatsApp*?’” (Entrevista nº 5 – Elisa).

Desse modo, a seguir, apresenta-se, a partir dos relatos e discussões sobre os cinco recursos digitais elencados, um pequeno quadro sobre quais podem ser utilizados para alguns propósitos ou suas potencialidades na prática docente de língua portuguesa, a saber, Ilustração ou suporte à exposição oral, fixação do conhecimento e interação.

Quadro 7 – Propósitos dos recursos digitais utilizados pelos professores colaboradores a partir do período pandêmico

Ilustração ou suporte à exposição oral	<i>WhatsApp, Canva.</i>
Fixação do conhecimento	<i>WhatsApp, Canva, Kahoot, Khan Academy, WebQuest.</i>
Interação	<i>WhatsApp, Canva, Kahoot, Khan Academy, WebQuest.</i>

Os recursos inseridos nos quadros presentes neste capítulo revelaram-se, portanto, segundo os docentes entrevistados, como aqueles que tiveram uma parcela de relevância no ensino de língua materna no período pandêmico, já que suas possibilidades incluem: interação ou suporte à exposição oral, fixação do conhecimento e interação.

Diante dos quadros e discussões apresentados, entende-se que a utilização dos recursos da tecnologia digital *WhatsApp, Canva, Kahoot, Khan Academy e WebQuest*, no ensino de língua portuguesa na educação básica, mais especificamente no ensino médio, podem contribuir para um ensino sob o viés Complexo, com base nos relatos docentes sobre e a partir do ensino emergencial remoto.

Ratifica-se, ainda, que ao passo que chegaram à escola, conforme se apresenta em um dos capítulos desta tese, as tecnologias digitais, de alguma forma, podem ter sido tomadas pelos professores por uma espécie de princípio ao adotarem a percepção de que deveriam utilizá-las nas aulas, porque teóricos e documentos orientadores assim preconizavam. Todavia, a visão complexa sobre o uso de tais recursos no ensino foi evidenciada ainda mais ao utilizarem-nas durante o ensino remoto devido à Pandemia do COVID-19, diante da realidade posta.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao se buscar compreender a pesquisa e o ensino à luz do pensamento complexo/sistêmico, chega-se às considerações finais deste trabalho com a percepção de que, embora o presente estudo traga dados, achados ou resultados, a natureza de qualquer conhecimento humano pertinente é aberta. Isso possibilita que ocorram, a frente, muito mais descobertas, quando e se houver, a procura por aprofundar ou sanar as prováveis lacunas e incompletudes que possam ter escapado ao olhar da pesquisadora.

Assim, consciente de que qualquer fenômeno estudado é múltiplo, amplo e não fragmentado, a pesquisa acadêmica sobre o reforço da Complexidade no ensino de língua portuguesa com o uso de tecnologias digitais, a partir do período emergencial remoto, tendo como campo de investigação o interior do Estado do Ceará, não teve a pretensão, muito menos conseguiu abranger todos os fatores que o envolvem. Considera-se, contudo, seu necessário significado, ao passo que aponta caminhos para que, por exemplo, não se tome o ensino como algo estável, simplificado e objetivo, pois assim como fica evidente que a vida e a própria ciência não possuem tais características, o ensino, por conseguinte, também não.

Ao apontar, neste estudo, questões relativas à abordagem de aspectos requeridos para a vida humana em sociedade no ensino de língua portuguesa e, ao mesmo tempo, abordar a temática das tecnologias digitais no ensino, este trabalho contribui para se pensar que pontos tidos como antagônicos (humano *versus* tecnologia digital), na verdade, podem e devem estar presentes no cenário educacional atual, vistos, na verdade, em suas diversas interrelações.

Essa necessidade decorre de diversos motivos, pois como afirma Morin (2015), há crises atingindo a humanidade de várias maneiras, algo cujo referido autor designa de “crise planetária”. Nesse sentido, as tecnologias digitais, por vezes, podem atuar como intensificadoras de várias dessas crises, a depender do seu uso.

Afirma-se isso, dentre outros motivos, porque, coincidentemente, enquanto estava concluindo este estudo, a pesquisadora se deparou com matérias de jornais cujos conteúdos revelaram que os jogos de azar *on-line* e os jogos de apostas *on-line*, os famosos “bets”, estão deixando as pessoas dependentes, viciadas e as famílias endividadas, ou seja, têm provocado “[...] do aumento do endividamento e diminuição

de recursos para itens básicos ao adoecimento mental e até suicídio”¹⁸. Além disso, outras matérias dão conta de que o atual ministro da educação está cogitando proibir o uso de tecnologias digitais nas escolas para, dentre outras coisas, coibir a utilização de tais plataformas pelos estudantes¹⁹.

Isso demonstra, em meio a tantos outros motivos, que muito além de se pensar na apropriação de tecnologias para o ensino e metodologias que a envolvam, um ensino produtivo e pertinente é aquele cujos aspectos humano, ético e reflexivo, por meio de interações humanas, seja posto em prática. Assim, tais questões devem ser contempladas no ensino dos mais diversos componentes curriculares, especialmente no ensino de língua materna, já que por meio dele, há diversas formas de abordagem de temas como o que foi citado.

Conforme já explicitado, foi por meio do contado com estudos da Complexidade, além da utilização de tecnologias digitais no ensino remoto, que indagações foram surgindo quanto ao ensino de língua portuguesa em uma perspectiva complexa envolvendo tais recursos, na região em que pesquisadora atua como professora.

Desse modo, ao explorar o campo de pesquisa, os dados foram se apresentando e revelando que os professores colaboradores demonstraram uma inclinação a considerar o ensino um sistema complexo, quando, em seus relatos, externaram, especialmente a partir do momento histórico vivenciado, percepções múltiplas sobre suas práticas e os modos de olhar o ensino atrelado às tecnologias digitais.

Assim, foi impossível não ser sensível a isso. Logo, ao continuar a geração de dados, em concomitância com as leituras a respeito da Teoria da Complexidade e do Pensamento Sistêmico, e sobre percursos investigativos transdisciplinares no âmbito da linguagem na contemporaneidade, os dados apontaram como coerente focalizar o reforço da Complexidade no ensino e o uso de tecnologias digitais com base nos posicionamentos dos professores colaboradores a partir do período de ensino remoto de 2020/21.

¹⁸ Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2024/08/26/bets-e-jogo-do-tigrinho-impactam-orcamento-das-familias-saude-mental-e-economia-do-pais> Acesso em 10 out. 2024.

¹⁹ Disponível em: <https://diariodonordeste.verdesmares.com.br/ceara/mec-prepara-medida-para-proibir-uso-de-celular-em-salas-de-aula-do-brasil-afirma-camilo-santana-1.3560158> Acesso em 10 out. 2024.

Tudo isso, então, levou a estruturar-se a investigação da forma exposta ao longo deste trabalho, a qual, recapitulando-a, tem-se o seguinte: primeiro, foi necessário observar o que os professores disseram sobre sua prática de ensino envolvendo os usos das tecnologias digitais antes do ensino remoto, culminando na seguinte pergunta de pesquisa: “1- Quais aproximações dos professores com a perspectiva complexa no ensino de língua portuguesa e o uso de tecnologias digitais antes do período emergencial remoto por meio de seus posicionamentos?”.

Como resposta à referida pergunta e por almejar atender ao objetivo de identificar, por meio dos posicionamentos docentes, aproximações com a perspectiva Complexa no ensino de língua portuguesa e o uso de tecnologias digitais antes do ensino remoto de 2020/21, no ensino médio do interior cearense, este estudo revelou que antes do ensino emergencial remoto, em algumas situações relatadas pelos professores, haviam certas aproximações com a perspectiva complexa no ensino.

As aproximações dos professores com a perspectiva complexa se deram no sentido de que a subjetividade foi envolvida como parte do fazer docente, quando falam de vivências e experiências que refletem na prática docente. Também mencionam a busca por novos conhecimentos, mesmo antes do ensino remoto, se aproximando de um sistema aberto e de uma perspectiva auto-eco-formadora.

Citam, ainda, a presença de alguns instrumentos de ensino, como os recursos tecnológicos, se aproximando das multidimensões exigidas no ensino contemporâneo, além de citarem gêneros digitais como *memes*, por exemplo, se aproximando de um ensino que se utiliza daquilo que o estudante já conhece para a ampliação de saberes.

Pode-se dizer, ainda, que foi possível perceber a presença do olhar para o “humano” quando é citada a interação e a preocupação com a aprendizagem do estudante, bem como a interação com os colegas professores como importantes meios de ampliação de saberes docentes.

De todo modo, para atingir o principal objetivo desta tese, a segunda pergunta de pesquisa indagou “Quais elementos do Pensamento Complexo podem ser apontados no ensino de língua portuguesa e o uso de tecnologias digitais, a partir do período emergencial remoto de 2020/2021, através de posicionamentos de professores do ensino médio do interior Cearense?”. Tal pergunta teve o objetivo de analisar a presença de elementos da Complexidade no ensino de língua portuguesa e o uso de tecnologias digitais, ponderando os posicionamentos de professores de

Português do ensino médio da 17ª Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação do Estado do Ceará (CREDE 17), interior cearense, a partir do ensino remoto de 2020/2021.

Essa pergunta e esse objetivo foram estabelecidos por acreditar-se que, como uma espécie de continuum, os elementos da complexidade foram reforçados no ensino de língua portuguesa a partir do ensino remoto de 2020/2021. Além de aproximações, acreditou-se que, especialmente a partir do período emergencial remoto, a perspectiva Complexa se sobressaltou no ensino com base nos posicionamentos docentes.

Dessa maneira, ao buscar responder à pergunta de pesquisa número 2 e ao segundo objetivo específico, o presente estudo mostrou que, sobretudo, a partir da vivência no período histórico tão mencionado aqui, um entrelaçamento de elementos passou a ser considerado pelos docentes no ensino, tomados, aqui, como elementos da complexidade, ou partes do todo. Permitindo, assim, ponderar as experiências docentes reveladas, o contexto local e global, a preocupação em fazer com que o ensino seja importante para quem aprende, não somente para quem ensina, além de claro distanciamento sendo estabelecido com modelos de ensino que não contextualizam, nem problematizam aquilo que se é ensinado.

Dito isso, é possível afirmar que vozes docentes do sertão cearense revelaram que se encontram em um caminho produtivo de ensino, na busca por uma prática docente de língua materna que contemple demandas do mundo contemporâneo, não deixando de levar em consideração as peculiaridades locais que o cercam, as subjetividades e tantos outros elementos que influenciam sua prática, na qual as relações humanas são partes integrantes. Revela-se, assim, ainda mais, configurações de um ensino Complexo.

Quanto à terceira pergunta de pesquisa, indaga-se “Quais recursos da tecnologia digital podem ser utilizados no ensino de língua portuguesa na educação básica, mais especificamente no ensino médio, com vistas a contribuir para um ensino sob o viés Complexo, com base naqueles que foram citados nos relatos docentes sobre e a partir do ensino emergencial remoto?”. Tal pergunta relacionou-se ao objetivo de explicitar possibilidades de utilização das tecnologias digitais para o ensino de língua portuguesa em uma perspectiva complexa com base nos resultados encontrados por meio dos objetivos 1 e 2.

Em resposta a essa pergunta, os dados mostraram que os professores colaboradores se apropriaram de tecnologias digitais diversas e, ao versarem a esse respeito, consideram que algumas delas mostraram-se produtivas no ensino de língua portuguesa na educação básica, mais especificamente no ensino médio, com base naquelas que foram empregadas a partir do caos inerente ao período de ensino emergencial remoto.

Pode-se, inclusive, afirmar que, sendo utilizadas sob um prisma multidimensional, mesmo após o período em questão, consegue-se contribuir para um ensino estratégico, contextual e, por conseguinte, Complexo. O quadro criado a partir dessa investigação contempla cinco recursos da tecnologia digital, a saber, *WhatsApp, Canva, Kahoot, Khan Academy e WebQuest*.

É importante dizer, no entanto, que o uso da tecnologia digital, durante o período emergencial remoto, embora tenha sido, de forma obrigatória, o meio principal de manter as escolas em funcionamento e os estudantes com vínculo, não pode ser considerado como principal responsável pela continuidade do ensino e pela ampliação de saberes docentes.

Isso porque, mediante os dados apresentados, foram os professores, munidos de concepções complexas e cercados por situações complexas, as quais fizeram com que, como em um continuum, ampliassem seus conhecimentos e a maneira de olharem para a prática docente de língua portuguesa no ensino médio do interior cearense.

Pode-se afirmar, ainda, que aos aspectos linguísticos ou formais da língua portuguesa no ensino também não lhes foi dado o papel principal nos relatos colhidos, embora tenham sido mencionados quanto à importância de ensinar a língua partindo de contextos de uso. No entanto, o destaque maior foi dado a um ensino que privilegia a empatia e as relações humanas como basilares e essenciais para alcançar os estudantes, até mesmo quando esse ensino envolve os recursos tecnológicos digitais, o que se configura como enormemente divergente do que, em geral, se atribui ao ensino com uso da tecnologia digital. Ou seja, os posicionamentos deflagram uma busca por se assumir um olhar mais afetivo, empático e humano na prática docente.

Logo, como resultados desta pesquisa, aponta-se, através da análise do *corpus* apresentado, que os professores colaboradores, sobretudo a partir do período de ensino remoto, lançaram mão de diversos elementos da Complexidade em sua prática, a qual foi encarada como um sistema de natureza múltipla, estando sua

subjetividade envolvida no fazer docente. Os professores indicaram, ainda, uma postura aberta, com ações recursivas, autônomas, estratégicas, contextualizadas, presumindo imprevisibilidades e desordens que são inerentes a todo fenômeno humano. Foram esses os elementos do Pensamento Complexo que puderam ser apontados através dos posicionamentos docentes no interior do Estado do Ceará.

Pode-se afirmar, a partir disso, que os docentes concebem os discentes como relevantes no sistema complexo que é o ensino, sendo esses últimos incentivados a engajarem-se em sua própria aquisição de conhecimento. Além disso, os conhecimentos linguísticos não são tomados por eles mesmos, mas como meios para que esses estudantes se insiram de forma profícua no mundo, práticas essas que levam em conta, conforme já enfatizado, as relações humanas.

Portanto, conforme trazem os dados apresentados, sobretudo a partir do período pandêmico de 2020/2021, principalmente, devido às circunstâncias vivenciadas nesse momento histórico, os professores entrevistados voltaram-se a pensar na necessidade da apropriação de uma visão sistêmica e múltipla do conhecimento e do ensino, e mesmo que possam ser percebidas, a princípio, em relatos, é nítida a assunção de posturas complexas/sistêmicas, o que claramente tende a culminar no fazer pedagógico diário.

Que este trabalho possa servir de inspiração e encorajamento, sobretudo para professores de educação básica, quanto ao entendimento de que sua prática de ensino não precisa ser engessada e previsível. Porém, assim como o mundo e a ciência estão sujeitas a transformações, o fazer docente igualmente as assimilam.

Desse modo, para se pensar o uso de tecnologias digitais no ensino, é preciso se pensar, primeiramente, no ensino em si, o que se pretende ensinar, como, e por quais motivos. Dessa forma, este trabalho, formulado a partir da análise de posicionamentos de professores de língua portuguesa sobre o ensino envolvendo o uso de recursos tecnológicos, traz à luz a ideia de que, mesmo que tais usos chegassem a ser proibidos, por exemplo, em sala de aula, a perspectiva humana, reflexiva, sistêmica, complexa, deve permanecer no fazer docente, em busca de contribuir para uma formação que contemple a compreensão humana do ser e do fazer.

É possível ainda afirmar, ainda, que muito do que se discutiu nesse trabalho serve de lembrete sobre o que se passou e o que se aprendeu a partir do ensino emergencial remoto, em que, mesmo sendo a tecnologia digital utilizada

demasiadamente em todos os campos da humanidade, foram as condições humanas, suas vulnerabilidades e sua superação que ganharam maior destaque no referido contexto, conforme os relatos docentes aqui registrados.

REFERÊNCIAS

ALGORITMO E LÓGICA DA PROGRAMAÇÃO. **Academia**, 2004. Disponível em: https://www.academia.edu/28054378/Algoritmo_e_L%C3%B3gica_de_programa%C3%A7%C3%A3o. Acesso em: 27 ago. 2023.

ANDRÉ, C. F. **Mobile-L: a autoria colaborativa de aplicativos como estratégia de ensino e aprendizagem**. 2014. Disponível em: <http://www.abed.org.br/hotsite/20ciaed/pt/anais/pdf/76.pdf>. Acesso em: 20 maio 2020.

ANTUNES, I. **Aula de português: Encontro e interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

ARAÚJO, D. L. DE.; PEREIRA, P. R. F. Tinha uma pandemia no meio do caminho: desafios e perspectivas da implantação da BNCC em meio ao ensino remoto. **Revista Leia Escola**, Campina Grande, v. 21, n. 4, p. 12–28, 2024. Disponível em: <https://revistas.editora.ufcg.edu.br/index.php/leia/article/view/2310>. Acesso em: 16 set. 2024.

ARAÚJO, D. L.; FRANÇA, A. S.; ANDRADE, B. S. Ensino Remoto Emergencial: fatores de êxito em práticas de linguagem nos anos finais ensino fundamental. **Entretextos**, Londrina, v. 22, n. 4 Esp, p. 54-75, 2022. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/entretextos/article/view/47079/48754>. Acesso em: 18 set. 2024.

AZZARI, E. F.; CUSTÓDIO, M. A. Fanfics, Google docs... a produção textual colaborativa. In: ROJO, R. **Escola conectada: os multiletramentos e as TICS**. São Paulo: Parábola, 2013. p. 73 - 92.

BACHELARD, G. **A formação do espírito científico: contribuição para uma psicanálise do conhecimento**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

BALTAR, M. O conceito de tipos de discurso e sua relação com outros conceitos do ISD. In: GUIMARÃES, A.M.M.; MACHADO, A.R.; COUTINHO, A. (Orgs.). **O interacionismo sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas**. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2007, p. 145-160.

BARTON, D.; LEE, C. **Linguagem on-line: textos e práticas digitais**. São Paulo: Parábola, 2015.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. LDB - Lei de nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF, 1996.

BRASIL. **Orientações curriculares para o Ensino Médio**. Brasília: MEC/SEB, 2006.

BRASIL. Parecer CNE/CEB 05/2011. **Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília: DOU, 24 jan. 2012. Disponível em: http://pactoensinomedio.mec.gov.br/images/pdf/pceb005_11.pdf. Acesso em: 20 set. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017.

BRONCKART, J-P. 2003. Atividade de linguagem, textos e discursos: por um Interacionismo sócio-discursivo. Trad. Anna Raquel Machado, Péricles Cunha. São Paulo: EDUC.

BRASIL. Plano Nacional de Educação 2014-2024; Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o **Plano Nacional de Educação (PNE)** e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.

BUNZEN, C. O ensino de língua materna em tempos de pandemia. In: RIBEIRO, A. E.; VECCHIO, P. M. M. **Tecnologias digitais e escola: reflexões no projeto aula aberta durante a pandemia**. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2020.

BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. **Múltiplas linguagens para o ensino médio**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

CEARÁ. Secretaria da Educação. **Documento Curricular Referencial do Ceará: ensino médio**. Fortaleza, CE, 2021.
Disponível em: https://www.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/37/2022/01/dcrc_completo_v14_09_2021.pdf. Acesso em: 20 set. 2024.

CEARÁ. Conselho Estadual de Educação. CEE – CONSELHO EDUCAÇÃO DO ESTADO. **RESOLUÇÃO CEE Nº 481 de 27 de março de 2020**. Disponível em: <https://www.cee.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/49/2018/06/RESOLUCAO-N%C2%B0-481.2020-COVID-19-com-alteracao.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2022.

COSCARELLI, C. V. Ensino de língua surtos durante a pandemia. In: RIBEIRO, A. E.; VECCHIO, P. M. M. **Tecnologias digitais e escola: reflexões no projeto aula aberta durante a pandemia**. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2020.

COSCARELLI, C. V. Multiletramentos e empoderamento na educação. In: FERRAZ, Obdália (org.). **Educação, (multi)letramentos e tecnologias: tecendo redes de conhecimento sobre letramentos, cultura digital, ensino e aprendizagem na cibercultura**. Salvador: EDUFBA, 2019. p. 71-78. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/30951/3/ed-multiletramentos-tecno-miolo-RI.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2021.

CRESWELL, J. W. **Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches** (2 ed.). Thousand Oaks, London: Sage, 2007.

CRUZ, S. L.; LIMA, D. C; SANTANA, C. S. O ensino de línguas por uma abordagem complexa em tempos de pandemia: quebrando paradigmas. **Vertentes & Interfaces II: Estudos Linguísticos e Aplicados**. Fólio – Revista de Letras Vitória da Conquista v. 12, n. 2 jul./dez. 2020. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/article/download>. Acesso em: 28 set. 2024.

DIÁRIO OFICIAL DO ESTADO DO CEARÁ. **Decreto Nº 33510 DE 16/03/2020**. Disponível em: <https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=390721>. Acesso em: 09 nov. 2022.

DELMAZO, C.; VALENTE, J. C. L. Fake news nas redes sociais on-line: propagação e reações à desinformação em busca de cliques. **Media & Jornalismo**, [S.l.], v. 18, n. 32, p. 155-169, maio 2018. Disponível em: <http://impactum-journals.uc.pt/mj/article/view/5682>. Acesso em: 28 ago. 2023.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **O Planejamento da Pesquisa Qualitativa: Teorias e Abordagens**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DUDENEY, G.; HOCKLY, N.; PEGRUM, M. **Letramentos digitais**. São Paulo: Parábola, 2016.

FREIRE, M. Linguística Aplicada, Complexidade e Transdisciplinaridade: tecendo redes de sentido e articulando saberes. **Educação & Linguagem**, v. 23, n. 1. 245-261, jan.-jun. 2020 ISSN Impresso:1415-9902. ISSN Eletrônico: 2176-1043.

FREIRE, M. M.; LEFFA, V. A auto-ecoheteroformação tecnológica. In: MOITA LOPES, L.P. **Linguística aplicada na modernidade recente**: Festschrit para Antonieta Celani. São Paulo: Parábola, 2013.

FREITAS, E. P. G. O boom digital no ensino remoto: utilizando o *instagram* como interface pedagógica. 2022. 128 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Formação de Professores). Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, 2022.

GANDELMAN, H. **De Gutemberg à internet**: direitos autorais na era digital. Rio de Janeiro: Record, 2007.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

GOMES, L. F. Redes sociais e escola: o que temos de aprender? In: ARAÚJO, J.; LEFFA, V. (org.). **Redes sociais e ensino de línguas**: o que temos de aprender? 1. ed. São Paulo: Parábola, 2016. p. 81-92.

GONÇALVES, J. E. A. **A nova Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Fundamental – BNCC e as tecnologias digitais nas aulas de língua portuguesa com foco no gênero meme**. 2020. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Campina Grande, Cajazeiras, 2020.

HISTÓRICO DAS 21 CREDES DO CEARÁ. **CREDE 16**. Disponível em: <https://www.crede16.seduc.ce.gov.br/institucional/historico/>. Acesso em: 24 jul. 2023.

IRIGARAY, H. A. R.; STOCKER, F. **ChatGPT**: um museu de grandes novidades. Editorial. Cadernos EBAPE.BR. FGV EBAPE, v. 21, n 1, Rio de Janeiro, e88776, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cebape/a/FHBLtCcQndXVLGSZhQqnmWn/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 29 ago. 2023.

KALANTZIS, M.; COPE, B. Changing the Role of Schools, In: COPE, B.; KALANTZIS, M. (Org.). **Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures**. New York: Routledge, 2006. APUD ROJO, Rojane. **Escola conectada: os multiletramentos e as TICS**. São Paulo: Parábola, 2013.

KENSKI, V. M. **Educação e Tecnologias: o novo ritmo da informação**. 8. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

LARSEN-FREEMAN, D. **Chaos/complexity science and second language acquisition**. Applied Linguistics. Oxford: Oxford University Press, v. 18, n. 2, p.141-165, 1997.

LARSEN-FREEMAN, D.; CAMERON, L. **Complex systems and Applied linguistics**. Oxford: Oxford University Press, 2008.

LEFFA, V. Redes sociais: ensinando línguas como antigamente. In: ARAÚJO, J.; LEFFA, V. (org.). **Redes sociais e ensino de línguas: o que temos a aprender?** 1. ed. São Paulo: Parábola, 2016. p. 137-153.

LEFFA, V. **Pesquisa em Linguística Aplicada: temas e métodos** / [organizado por] Wilson J. Leffa. – Pelotas: Educat, 2006.

LEFFA, V. Transdisciplinaridade no ensino de línguas: a perspectiva das Teorias da Complexidade. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 6, nº 1, p. 27-49, 2006. Disponível em: <http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/transdisciplinaridade.pdf>. Acesso em: 28 jun. 2023.

LEFFA, V. J. [et al.] (organizadores). **Tecnologias e ensino de línguas** [recurso eletrônico]: uma década de pesquisa em linguística aplicada - 1. ed. – Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2020.

LÉVY, P. **Cibercultura**. São Paulo: Ed. 34, 1999. 264 p.

LIMA, Z. A.; MARRAFÃO, J. A. E.; VALÉRIO, C. L. L.; MAGALHÃES, E. M. M. Contribuições do pensamento complexo de Edgar Morin para a formação tecnológica e a prática pedagógica do professor de língua portuguesa. **Revista Signos**, Lajeado, ano 44, nº 2, 2023. ISSN 1983-0378. Disponível em <https://www.univates.br/revistas> Acesso em: 09 set 2024.

LIMA, P. G. Fundamentação epistemológica do paradigma da complexidade e a dialogia com a formação de professores. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, Editora PUCPRESS, v. 23, n. 78, p. 1072-1086, jul./set, 2023. <https://doi.org/10.7213/1981-416X.23.078.DS07>

LUCENA, S. Culturas digitais e tecnologias móveis na educação. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 59, p. 277-290, jan./mar. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/Mh9xtFsGCs6HRpCWWM5XhvL/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 01 out. 2023.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1994.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. 2. ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2015.

LUIZ, J. S. **Protagonismo docente como ato responsável**: uma análise dialógica dos discursos de professores de linguagens em contexto de ensino remoto. 196 f.: il. color. Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino) – Universidade Federal de Campina Grande, Centro de Humanidades, Campina Grande, 2023. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/15p8Gj-3QFJA4_4qKNuEu25B7SM0y0qV0/view. Acesso em: 19 set 2024.

MARCONI, M. A; LAKATOS, E. M. **Metodologia do trabalho científico**: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos. 7. ed. 3. reimpr. São Paulo: Atlas, 2009.

MARTINS, A. C. S.; BRAGA, J. C. F. Caos, complexidade e Linguística Aplicada: diálogos transdisciplinares. **Rev. Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 7, n. 2, 2007. Disponível em <https://www.scielo.br/j/rbla/a/brspjrdxNNVYDLcvmvZcH/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 28 jun. 2023.

MENDONÇA, M.; ANDREATTA, E.; SCHLUDE, V. Apresentação. In: MENDONÇA, Márcia; ANDREATTA, Elaine; SCHLUDE, Victor (org.). **Docência pandêmica**: práticas de professores de língua(s) no ensino emergencial remoto. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021. p. 8-18.

MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa Social**. Teoria, método e criatividade. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MOITA LOPES, L. P. A transdisciplinaridade é possível em Linguística Aplicada? In: SIGNORINI, I; CAVALCANTI, M.C. (Orgs.). **Linguística Aplicada**: perspectivas. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1998. p. 113-128.

MOITA LOPES, L. P. Uma linguística aplicada mestiça e ideológica. Interrogando o campo como linguista aplicado. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.) et al. **Por uma linguística aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial: 2006.

MOITA LOPES, L. P. Da aplicação da Linguística à Linguística Aplicada Indisciplinar. In: PEREIRA, R.C; ROCA, P. (orgs.). **Linguística Aplicada**: um caminho com muitos acessos. SP.: Ed. Contexto, p. 11-24, 2009.

MORAES, M. C. Dois dedos de prosa com Maria Cândida Moraes. Entrevista concedida em 22/05/2016. **O Povo**. Disponível em <https://www20.opovo.com.br/app/opovo/dom/2016/05/21/noticiasjornaldom,3615909/dois-dedos-de-prosa-com.shtml>. Acesso em: 15 set 2024.

MORAES, M. C. Paradigma Educacional Ecosistêmico. **Youtube**. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=5hYFsuKAvDw>. Acesso em: 14 set 2024.

MORIN, E. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. 27ª edição. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2021.

MORIN, E.; LE MOIGNE, J-L. **A inteligência da complexidade**. Trad. Nurimar Maia Falci. São Paulo: Peirópolis, 2000.

MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo**. Porto Alegre: Sulina, 2015.

MORIN, E. **O enigma do homem**, Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

MORIN, E. **O Método – 2**: a vida da vida. Porto Alegre: Sulina, 2001.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2011.

OLIVEIRA, T. S. **Novas tecnologias e ensino remoto de língua portuguesa em tempos pandêmicos**: entre urgências e desafios do ensinar e do aprender. 2022. 39f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em letras - língua portuguesa e literaturas) - Departamento de Ciências Humanas, Campus V, Universidade do Estado da Bahia, Santo Antônio de Jesus, 2022.

PAIVA, V. L. M. O. **Autonomia e Complexidade**. Linguagem e Ensino, Pelotas, v. 9, n. 1, p. 77-127, 2006.

PAIVA, V. L. M. O. Facebook: um estado atrator na internet, In: ARAÚJO, Júlio; LEFFA, Vilson (orgs.). **Redes sociais e ensino de línguas: o que temos de aprender?** 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

PAIXÃO JUNIOR, V. G.; PEREIRA JUNIOR, A.; E. ILARIO. Auto-organização, complexidade e formação da consciência bioética. **Revista bioethikos**. Centro Universitário São Camilo - 2014;8(1):75-79. Disponível em: <https://saocamilo-sp.br/assets/artigo/bioethikos/155560/a6.pdf>. Acesso em: 08 jan. 2023.

PARREIRAS, V. A. **A sala de aula digital sob a perspectiva dos sistemas complexos**: uma abordagem qualitativa. Orientadora: Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva. 2005. 356 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2005.

PARREIRAS, V. A. Ambientes virtuais de aprendizagem e metodologias ativas a partir do ensino fundamental II In: RIBEIRO, A. E.; VECCHIO, P. M. M. **Tecnologias digitais e escola**: reflexões no projeto aula aberta durante a pandemia. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2020.

PESCE, L; HESSEL, A.M.D.G. Fundamentos ontológicos e epistemológicos da aprendizagem online. **Rev Educ Cult Contemp**. 2019; 16(43):11-29.

PINHO, M. E. C.; PINHO, M.J. O pensamento complexo na escola. Disponível em: <http://www.uece.br>anais>. Acesso em: 26 set. 2024.

PRODANOV, C. C; FREITAS, E. C. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013. *E-book* (277 p.). ISBN 978-85-7717-158-3. Disponível em: <http://www.feevale.br/Comum/midias/8807f05a-14d0-4d5b-b1ad-1538f3aef538/Ebook%20Metodologia%20do%20Trabalho%20Cientifico.pdf>. Acesso em: 7 maio 2020.

RAFAEL, E. L.; MOURA, R. J. M. D. Conhecimentos sobre recursos tecnológicos digitais na formação de professores de língua portuguesa. **Letras em Revista**, Teresina, v. 09, n. 01, jan./jun. 2018. Disponível em: <https://ojs.uespi.br/index.php/ler/article/view/88/62>. Acesso em: 10 junho 2020.

RIBEIRO, A. E. **Textos multimodais: leitura e produção**. São Paulo: Parábola. 2016.

RIBEIRO, A. E. (2022). Improviso, ensaio e expansão: reflexões sobre escola e educação pós-pandemia. **A Cor Das Letras**, 23(3), 317–325. Recuperado de <https://periodicos.uefs.br/index.php/acordasleytras/article/view/9139>

RIBEIRO, A. E. Frestas e fissuras na relação educação, escola e TDIC. In: MENDONÇA, Márcia; ANDREATTA, Elaine; SCHLUDE, Victor (org.). **Docência pandêmica: práticas de professores de língua(s) no ensino emergencial remoto**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021. p. 26-39.

RIBEIRO, A. C. Tablet educacional. **FNDE**, Brasília, 18 jul. 2012. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/portaldecompras/index.php/editais/contratos/contratos-2010/itemlist/category/50-tablet-educacional>. Acesso em: 18 set. 2023.

RIBEIRO, P. B.; FRANÇA, M. O enunciado concreto como objeto de ensino da aula de língua portuguesa. In: FRANÇA, P. B.; CARVALHO, I. M. (org.) **Práticas dialógicas na aula de língua portuguesa**. Capinas, SP: Pontes editores, 2020.

ROJO, R. Gêneros do discurso no círculo de Bakhtin - ferramentas para a análise transdisciplinar de enunciados em dispositivos e práticas didáticas. **Anais do IV simpósio internacional de estudos e gêneros textuais**. Tubarão, SC: [s.n.], agosto de 2007. p. 1761-1775.

ROJO, R. **Escola conectada: os multiletramentos e as TICS**. São Paulo: Parábola, 2013. p. 20.

ROJO, R.; BARBOSA, J. P. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. São Paulo: Parábola, 2015.

RUSSELL, S. Por que algoritmos das redes sociais estão cada vez mais perigosos, na visão de pioneiro da Inteligência Artificial. IDOETA, P. A. **BBC News Brasil**, 10 out. 2021. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/geral-58810981#:~:text=%22As%20redes%20sociais%20criam%20v%C3%ADcio,o%20conte%C3%BAdo%22%2C%20pontua%20Russell>. Acesso em: 27 ago. 2023.

SEDUC-CE. **Perfil das Escolas Estaduais**. Disponível em: <https://www.seduc.ce.gov.br/perfil-das-escolas-estaduais/>. Acesso em: 01 nov. 2022.

SEDUC-CE. **Superintendência Escolar**. Disponível em: <https://www.seduc.ce.gov.br/superintendencia-escolar/>. Acesso em: 05 jan. 2023.

SENA, L. de S.; SERRA, I. M. R. de S. Plataformas digitais e o protagonismo estudantil no contexto do ensino remoto emergencial. **TICs & EaD em Foco**, São Luís, v. 7, n. 2, p. 46–59, 2021. DOI: 10.18817/ticsead.v7i2.561. Disponível em: <https://www.uemanet.uema.br/revista/index.php/ticseadfoco/article/view/561>. Acesso em: 18 set. 2024.

SERAFIM, M. L.; XAVIER, M.; MARQUES, F. Ensino remoto emergencial e trabalho docente: vozes de professores universitários. **VERBUM** (ISSN 2316-3267), v. 11, n. 3, p.243-257, out. 2022. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/verbum/article/view/59129>. Acesso em: 18 set. 2024

SIGNORINI, I. Do residual, ao múltiplo e ao complexo: o objeto de pesquisa em Linguística Aplicada. In: SIGNORINI, I; CAVALCANTI, M. C. (Orgs.). **Linguística Aplicada: perspectivas**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1998. p. 99-110.

SILVA, D. P. da. Jogo de interface textual: práticas de letramentos em MUD. In: ROJO, Roxane (Org.). **Escola Conectada**. São Paulo: Parábola editorial, 2013.

SILVA, F. G. O. da. A *webquest* como ferramenta de aprendizagem de língua portuguesa em ambiente virtual. In: SANTOS, Liliane & SIMÕES, Darcilia (orgs.). **Ensino de Português e Novas Tecnologias**. Coletânea de textos apresentados no I SIMELP. – Rio de Janeiro: Dialogarts, 2009. 160 p.

TÁVORA, A. D. F. **Teorias do Caos e Sistemas Adaptativos Complexos em Linguística Aplicada**: o Fluxo de Produção de Conhecimento a Partir das Condições iniciais Inauguradas por Vera Menezes de Oliveira e Paiva. Relatório de Estágio pós doutoral. POSLIN – UFMG. 2022. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1QUEQCkoVXiXJySbVk-9HQE07uX3ke7oj/view>. Acesso em: 18 set. 2023.

VASCONCELLOS, M.J.E. de. **Pensamento sistêmico**: o novo paradigma da ciência. Campinas: Papirus, 2002.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

YIN, Robert K. **Estudo de Caso**: Planejamento e Métodos. 3 ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

2,9 BILHÕES DE PESSOAS NUNCA ACESSARAM A INTERNET. **Nações Unidas Brasil**, 2021. Disponível em <https://brasil.un.org/pt-br/161450-29-bilh%C3%B5es-de-pessoas-nunca-acessaram-internet>. Acesso em: 23 ago. 2023

**APÊNDICE I – QUESTIONÁRIO 1 PARA PROFESSORES CREDE 17 – CEARÁ –
VIA GOOGLE FORMS**

UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE (UFCG)
COORDENAÇÃO GERAL DE PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUAGEM E ENSINO (PPGLE)
Área de concentração: ESTUDOS LINGUÍSTICOS
Linha de pesquisa: ENSINO DE LÍNGUAS E FORMAÇÃO DOCENTE
Orientador: PROF. DR. EDMILSON LUIZ RAFAEL
Doutoranda: JOICE ÉLIDA ALVES GONÇALVES

A ESCOLA EM QUE LECIONA FAZ PARTE DA CREDE 17 - ESTADO DO
CEARÁ? *

Sim ()

Não ()

NOME DA ESCOLA DE ENSINO MÉDIO EM QUE LECIONA E MUNICÍPIO: *

Sua resposta

ANO(S) DO ENSINO MÉDIO EM QUE LECIONA E/OU LECIONOU LÍNGUA
PORTUGUESA DURANTE 2020/2021: Obs.: Pode marcar mais de um.

1º ANO ()

2º ANO ()

3º ANO ()

1- Rememore e escolha uma de suas aulas de Língua Portuguesa ministradas durante o ensino remoto de 2020/2021 e relate as etapas para sua efetivação: a escolha do conteúdo, como se deu o planejamento e como tal conteúdo foi trabalhado junto aos estudantes. Explícite também os recursos envolvidos em cada etapa.

Sua resposta

2- A maioria das suas aulas durante o ensino remoto seguiram as mesmas etapas do que foi relatado no item anterior?

Sim ()

Não ()

3- Considerando o momento de ensino remoto, em que grande parte dos professores foram surpreendidos ao precisarem adequar suas práticas de trabalho e propostas de ensino às telas e dispositivos digitais, sem que houvesse preparo prévio para isso, você vivenciou situações em suas aulas de Língua Portuguesa as quais considera de completa imprevisibilidade? Isto é, ocorreu alguma situação não prevista em suas aulas?

Sim ()

Não ()

4- Se a resposta ao item anterior foi sim, faça um relato expondo estratégias que lhe surgiram diante de tal momento de imprevisibilidade. (Exemplo: os alunos estavam sem visualizar a tela em que um texto para leitura e discussão seria exibido, o que se configurou como uma situação de imprevisibilidade em uma aula de Língua Portuguesa, diante disso, o professor enviou, via aplicativo, o mesmo texto para que os alunos tivessem acesso e deu continuidade à aula.)

Sua resposta

5- Diante da sua vivência no ensino remoto, quais recursos você considera mais efetivos para o ensino nesse formato e por quais motivos?

Sua resposta

APÊNDICE II – ROTEIRO DE PERGUNTAS – QUESTIONÁRIO SEMIESTRUTURADO PARA ENTREVISTAS

- 1- O que você já sabia antes do ensino remoto que mais te ajudou durante o referido período?
- 2- O que você considera que aprendeu durante o ensino remoto?
- 3- Em sua concepção, o que foi mais importante para desenvolver as aulas: o que você já sabia ou o que você aprendeu durante o ensino remoto? Comente.
- 4- Você acreditou que daria conta de dar continuidade às aulas no formato remoto? Se sim, por quê? Se não, por quê?
- 5- Em linhas gerais, qual era sua relação com as tecnologias digitais em sua prática pedagógica antes do ensino remoto? Ou seja, como você as utilizava?
- 6- Você acredita que o que a BNCC apresenta te ajudou durante o ensino remoto de alguma maneira? Se sim, como?
- 7- O que você estudou durante sua formação acadêmica ajudou? Se sim, de que maneira?
- 8- O que você estudou durante formações continuadas ajudou? Se sim, de que forma?
- 9- Você achou que o ensino remoto foi produtivo? Por quê?
- 10-Quais recursos, em sua concepção, se mostraram mais eficazes quanto ao êxito no alcance e na aprendizagem dos estudantes. Por quê?
- 11-Quais etapas da prática de ensino antes do ensino remoto e durante o ensino remoto (Como era o planejamento, a aula, os encaminhamentos...)?
- 12-Qual(is) forma(s) de avaliação utilizada(s) antes do ensino remoto e durante?
- 13-Você considera que lhe surgiu alguma(s) estratégia(s) criativa(s) durante o ensino remoto? Pode citar algum exemplo?
- 14-O que permanecerá e/ou o que mudou na prática de ensino a partir do ensino remoto?
- 15-Qual(is) a(s) situação(ões) mais complexa(s), imprevisível(eis) ou desafiadora(s) enfrentada(s) por você durante o ensino remoto?

ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

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



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: SABERES DOCENTES E TECNOLOGIA DIGITAL EM CONTEXTO DE ENSINO REMOTO

Pesquisador: Joice Éilda Alves Gonçalves

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 64576322.7.0000.5182

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.839.049

Apresentação do Projeto:

De acordo com o pesquisador a presente pesquisa classifica-se como um estudo de caso, que segundo Yin (2005) o estudo de caso é proposto quando o foco da pesquisa se encontra em fenômenos contemporâneos inseridos em algum contexto da vida real. Sendo assim, a pesquisa será desenvolvida no intuito de analisar, observar e refletir sobre os saberes docentes em concomitância com os usos e possibilidades das tecnologias digitais para o ensino de língua materna, tendo como pano de fundo a educação remota de 2020/2021. Esta será realizada, ao se obter dados a partir das percepções de um grupo de professores de Língua Portuguesa que atua no interior do Ceará, diante do universo de professores que vivenciaram o ensino remoto, dessa maneira, compreende-se a pertinência dessa pesquisa como sendo um estudo de caso, já que, Lüdke e André elucidam que “[...] o estudo de caso se destaca por se constituir numa[sic] unidade dentro de um sistema mais amplo”. O presente trabalho ainda se configura como uma pesquisa de abordagem qualitativa, que é uma metodologia que fornece análises mais detalhadas e consistentes sobre estudos e investigações. Para o presente estudo, serão consideradas contribuições de professores de Língua Portuguesa que, durante o ensino remoto de 2020/2021, estavam em exercício docente em turmas de Ensino Médio, da 17ª Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação do Estado do Ceará. A saber, a referida CREDE contempla escolas de

Endereço: CAESE - Rua Dr. Chateaubriand, s/n.
Bairro: São José **CEP:** 56.107-670
UF: PB **Município:** CAMPINA GRANDE
Telefone: (83)2101-5545 **Fax:** (83)2101-5523 **E-mail:** cep@huac.ufcg.edu.br

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



Continuação do Parecer: 5.839.049

municípios situados no interior do Estado, os quais são: Icó, Umari, Baixo, Ipaumirim, Lavras da Mangabeira, Cedro e Várzea Alegre. As etapas para efetivação desta pesquisa são:

Etapa 1: - Obter os contatos dos professores por meio de um grupo de WhatsApp já existente, no qual a autora do projeto também é participante. O referido grupo conta com 53 participantes e foi criado por integrantes da CREDE17, com vistas a divulgar formações continuadas ao público citado. - Contatar os professores contribuintes da pesquisa por meio de telefone/WhatsApp e disponibilizar-lhes um instrumento de coleta de dados, em que, inicialmente, o instrumento utilizado será o Google Formulário, como uma maneira de acolher as primeiras informações sobre como se deram suas aulas durante o momento histórico em questão. Por meio desse instrumental, lançar-se-á cinco questões, sendo três discursivas e duas de múltipla escolha. O teor das perguntas para este formulário inicial, se dão no sentido de recordar uma aula de língua portuguesa ministrada no período já citado e relatar as etapas para sua efetivação.

Etapa 2: - Marcação de entrevistas com os professores sujeitos da pesquisa, que poderá ser presencial, ou, por meio do aplicativo Google Meet, conforme for mais conveniente para o participante. O Google meet será escolhido por ter sido um dos recursos bastante utilizados durante a Pandemia do COVID -19, o que se torna sugestivo a este trabalho. Além disso, pode-se permitir maior interação entre a pesquisadora e os contribuintes da pesquisa, tentando fazer com que a entrevista flua de forma mais espontânea, e por procurar-se evitar má interpretações das questões levantadas. - Para as entrevistas, será elaborado um roteiro em forma de um questionário semiestruturado, e as respostas às questões feitas se constituirão o corpus da pesquisa. Para a organização desse corpus, almeja-se contar com a solícita participação de, no mínimo, 10 professores que serão os sujeitos entrevistados da pesquisa, pelo menos um professor de cada município que compõe a CREDE 17. Para consultar o corpus, sempre quando necessário, durante as análises, as entrevistas serão gravadas e armazenadas em dispositivo de armazenamento de dados e suas transcrições serão feitas.

Etapa 3 - Análise dos dados O procedimento analítico deste estudo dar-se-á a partir de recortes feitos das respostas coletadas no Google Formulário, bem como, das entrevistas, isto é, partir-se-á do corpus apresentado para proceder à análise.

Objetivo da Pesquisa:

O pesquisador elenca como objetivo da pesquisa:

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

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



Continuação do Parecer: 5.839.049

-Analisar os saberes docentes mobilizados no ensino remoto com a tecnologia digital, a partir da percepção de professores de Língua Portuguesa do Ensino Médio da 17ª Coordenadoria Regional de Educação – Interior do Ceará, considerando a atividade docente como atividade complexa no referido momento histórico.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

O pesquisador elenca como riscos e benefícios da pesquisa:

Riscos:

O participante poderá sentir algum tipo de constrangimento ao responder os questionários ou às perguntas durante as entrevistas, por não querer ou não se sentir seguro ao expressar-se sobre algo que será indagado. Esse risco poderá ser amenizado por meio do diálogo entre pesquisadora e entrevistado, e pela forma respeitosa com a qual a pesquisadora abordará os participantes, bem como, na condução da aplicação dos instrumentos de coleta de dados.

Benefícios:

O participante estará contribuindo para a ampliação científica dos estudos que concernem à sistematização de saberes necessários à prática docente e os usos da tecnologia digital na educação básica. Isso poderá refletir em formações continuadas que se mostrem mais efetivas para o aprimoramento do fazer pedagógico de professores de línguas, e, conseqüentemente, para a melhoria dos índices da educação básica, bem como, na formação acadêmica de professores, já que será um assunto abordado na universidade.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa denota relevância científica e social.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Foram anexados ao sistema:

- Projeto completo
- Folha de rosto
- Cronograma
- Orçamento
- Termo de Compromisso dos Pesquisadores
- Termo de Anuência Institucional
- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

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

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



Continuação do Parecer: 5.839.049

- Instrumento de coleta de dados

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não existem inadequações éticas para o início da pesquisa, por isso somos de parecer favorável a sua aprovação.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2006029.pdf	26/10/2022 11:19:05		Aceito
Outros	TERMODEPesquisadorASSINATURACORRIG1.pdf	26/10/2022 11:18:21	Joice Elida Alves Gonçalves	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETODETESEpcomitedeetica,Joice.pdf	14/10/2022 10:58:26	Joice Elida Alves Gonçalves	Aceito
Outros	INSTRUMENTOSDECOLETADEDADOS.pdf	14/10/2022 10:39:28	Joice Elida Alves Gonçalves	Aceito
Outros	TERMODEANUENCIAINSTITUCIONAL ASSINADO.pdf	14/10/2022 10:35:56	Joice Elida Alves Gonçalves	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	14/10/2022 10:35:10	Joice Elida Alves Gonçalves	Aceito
Orçamento	Orcamento.pdf	14/10/2022 10:33:24	Joice Elida Alves Gonçalves	Aceito
Cronograma	Cronograma.pdf	14/10/2022 10:31:43	Joice Elida Alves Gonçalves	Aceito
Folha de Rosto	Folhaderostoassinada,Joiceecoodenadorak.pdf	11/10/2022 15:40:16	Joice Elida Alves Gonçalves	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não.

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

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



Continuação do Parecer: 5.639.049

CAMPINA GRANDE, 26 de Dezembro de 2022

Assinado por:
Andréia Oliveira Barros Sousa
(Coordenador(a))

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