

CENÁRIO DO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: REFORMA DO ENSINO MÉDIO E TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA EM EDUCAÇÃO REMOTA

PORTUGUESE LANGUAGE TEACHING SCENARIO: HIGH SCHOOL REFORM AND DIDACTIC TRANSPOSITION IN REMOTE EDUCATION

Valteson Cleiton Pereira¹

Rivadavia Porto Cavalcante²

Mary Lúcia Gomes Silveira de Senna³

Weimar Silva Castilho⁴

Resumo: O artigo apresenta resultados de uma pesquisa realizada com professores de Língua Portuguesa atuantes no contexto da reforma do ensino médio de uma instituição federal de Educação Profissional e Tecnológica-EPT da região centro-oeste brasileira. Seus objetivos contemplaram como os docentes percebem e transpõem didaticamente as proposições da Base Nacional Comum Curricular-BNCC ao ensino de leitura e produção textual no ensino médio integrado. Teorizações da mediação em Lev Vygotsky e transposição didática em Yves Chevallard subsidiaram o estudo. Utilizou-se o método qualitativo com pesquisa exploratória-descritiva, revisão bibliográfica, documental, estudo de caso e geração de dados com entrevista Grupo Focal. Resultados indicam que os docentes percebem as orientações da BNCC parcialmente exequíveis ao seu contexto. A adaptação curricular, didática e metodológica no ensino remoto gerou resultado de aprendizagem dos alunos menor do que o esperado. Urge, portanto, a revisão desses processos educacionais.

Palavras-chave: Leitura e Escrita; Transposição Didática; BNCC; Mediação Remota.

Abstract: The article presents the results of research performed with Portuguese Language teachers working in the context of the high school reform of a federal institution of Professional and Technological Education-EPT in the midwest region of Brazil. Its objectives contemplated how teachers perceive and didactically transpose the propositions of the National Common Curricular Base-BNCC to the teaching of reading and textual production in integrated high school. Theorizations of mediation in Lev Vygotsky and didactic transposition in Yves Chevallard supported the study. The method used was qualitative, with exploratory-descriptive research, bibliographic and documental review, case study, and data generation with a Focus Group interview. Results indicate that professors perceive the BNCC guidelines as partially feasible in their context. The curricular, didactic, and methodological adaptation in remote teaching generated lower learning result for students than expected. It is therefore, necessary to review these educational processes.

Keywords: Reading and Writing; Didactic Transposition; BNCC; Remote Mediation.

¹ Mestrando em Educação Profissional e Tecnológica, Instituto Federal do Tocantins (IFTO). Instituto Federal do Mato Grosso (IFMT), Confresa, Mato Grosso, Brasil. E-mail: valteson@hotmail.com

² Doutor em Linguística e Práticas Sociais, Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Instituto Federal do Tocantins (IFTO), Palmas, Tocantins, Brasil. E-mail: riva@ifto.edu.br

³ Doutora em Ciências, Universidade de São Paulo (USP). Instituto Federal do Tocantins (IFTO), Palmas, Tocantins, Brasil. E-mail: marysenna@ifto.edu.br

⁴ Doutor em Sistemas Mecatrônicos, Universidade de Brasília (UnB). Instituto Federal do Tocantins (IFTO), Palmas, Tocantins, Brasil. E-mail: weimar@ifto.edu.br

1 Introdução

A educação contemporânea surge relacionada a um aspecto evolutivo de uma sociedade representada por alta tecnologia que se materializa em todas as atividades humanas. Assim, esse novo modelo de sociedade tem modificado a percepção do ensino de Língua Portuguesa por vários estudiosos, os quais acreditam que a metodologia aplicada há alguns tempos, torna-se ineficiente para atender ao perfil de alunos que transita nos novos ambientes educacionais, por isso, que se tem visto cada vez mais em documentos curriculares, principalmente na área de linguagem, a busca de construir diretrizes norteadoras para contemplar tal evolução.

No meio dessa grande modificação, em que o aluno, por possuir um vasto conhecimento de instrumentos digitais vinculados a uma necessidade de aprendizagem mais significativa, assume o papel de protagonista no processo de ensino-aprendizagem. Mesmo assim, o professor tem ainda representação fundamental nessa dinâmica, pois é por meio da mediação entre o conhecimento e o aluno que realmente concretizará o aprendizado, sendo ainda, o responsável por facilitar o ensino nas diversas ferramentas metodológicas, que vão desde a criação de apostilas até os desenvolvimentos de aulas ao vivo.

Dessa forma, considerando que os cursos técnicos integrados ao ensino médio detêm especificidades em conformidade com os objetivos e o perfil de profissional a ser formado, o ensino de Língua Portuguesa-LP precisa estar articulado com as finalidades e com os saberes profissionais necessários à atuação do egresso. Com a reforma do ensino médio em andamento, na atual conjuntura social da pandemia do Covid-19 e sua possível transição entre ensino remoto e ensino híbrido, urge pensar em transposições didáticas que favoreçam aprendizagens mais completas, superando suas fragmentações causadas pelos impactos dos movimentos reformistas da educação formal desta década.

Assim posto, diante dos impactos de reformas educacionais em momento de crise sanitária, cabe questionar: Como os professores de LP percebem e transpõem as proposições da BNCC aos objetivos do ensino-aprendizagem de leitura e produção textual no ensino médio integrado de um Instituto Federal de Educação Profissional e Tecnológica situado na região centro-oeste brasileira? Sendo assim, tivemos neste artigo o objetivo principal de investigar os impactos da reforma do ensino médio no desenvolvimento da disciplina de LP, considerando o contexto de ensino remoto, portanto, buscamos identificar no discurso de professores de Língua Portuguesa, através

de entrevistas realizadas com grupos focais, suas percepções sobre as proposições da BNCC para o ensino de compreensão leitora e produção textual; descrever no discurso desses professores como eles fazem a transposição didática dessas proposições, na atual conjuntura de movimentos reformistas das práticas educativas; e, por fim, examinar as estratégias e metodologias utilizadas por esses profissionais do ensino na atual conjuntura social.

Por meio desta pesquisa, busca-se proporcionar uma visão mais ampliada do contexto de reforma do ensino médio e da transposição didática que ocorreu em um período pandêmico, pois dentro da literatura científica são quase inexistentes estudos que tratam dessa temática. Dessa forma, este trabalho busca contribuir para o processo do ensino e aprendizagem que auxiliará no desempenho de professores, pedagogos e alunos, e também para o desenvolvimento de políticas públicas integradoras.

2 Referencial teórico

2.1 Mediação em Vygotsky

A teoria da mediação apontada por Vygotsky é considerada como um dos pontos centrais de seus pressupostos teóricos. Ela está relacionada com uma abordagem que possibilita entender o ato de desenvolver as funções psicológicas superiores e se estabelece em um jogo de mediação do indivíduo em relação tanto ao mundo físico quanto social, com isso, "[...] nas formas superiores do comportamento humano, o indivíduo modifica ativamente a situação estimuladora como uma parte do processo de resposta a ela" (VYGOTSKY, 1991, p.15).

Para Vygotsky (1991), a mediação acontece na medida em que a ação do homem sobre o objeto é mediada por algo e, dessa forma, deixa de significar uma relação direta, pois os sistemas simbólicos são meios complexos e articulados que têm sua organização baseada por intermédio de dois componentes: os instrumentos, representando a função de dirigir as intervenções sobre os objetos e os signos que coordenam essas intervenções sobre o psiquismo dos indivíduos, os quais representam os mecanismos mediadores.

É através desses meios caracteristicamente humanos, portanto, que o homem diferencia dos demais animais, pois os "[...] sistemas de signos (a linguagem, a escrita, o sistema de números), assim como o sistema de instrumentos, são criados pelas sociedades ao longo do curso da história humana e mudam a forma social e o nível de seu desenvolvimento cultural" (VYGOTSKY, 1991, p.11). Assim, pode-se destacar que todas

as ações mediadas por esses instrumentos e signos estão completamente ligadas a uma estruturação embasada no contexto sócio-histórico-cultural, por isso, a teoria vigotskiana é fortemente considerada uma teoria de caráter sociointeracionista.

Para que todas essas ações sejam desenvolvidas, Vygotsky (1991, p.11) acreditava que “[...] a internalização dos sistemas de signos produzidos culturalmente provoca transformações comportamentais e estabelece um elo de ligação entre as formas iniciais e tardias do desenvolvimento individual”, ou seja, toda a construção dos aspectos cognitivos resultará da interação entre o homem e o meio em que vive, originando assim, a internalização do conhecimento amplamente desenvolvido através dos meios sócio-históricos.

Quando relaciona a teoria de mediação simbólica ao processo de ensino aprendizagem, observa-se o quanto é importante a teoria vigotskiana sobre a zona de desenvolvimento proximal para as práticas sociais de construção do conhecimento. Na perspectiva de Vygotsky (1991, p.58), “A zona de desenvolvimento proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentemente em estado embrionário”, isto é, representa um ambiente dinâmico onde ocorre a aprendizagem, principalmente, dos conhecimentos que já estão em processo de desenvolvimento.

Para o autor, a concepção de Zona de Desenvolvimento Proximal caracteriza dois níveis de desenvolvimento: Desenvolvimento Real e Desenvolvimento Potencial. O primeiro representa o nível de conhecimento que uma criança conseguiu alcançar, ou melhor, é basicamente todas as atividades que a criança consegue executar sozinha, sem depender de ninguém. Já o segundo tem como ponto relevante tudo o que uma criança consegue resolver com a contribuição de outra criança ou adulto mais experiente, portanto, no que se refere à Zona de Desenvolvimento Proximal, pode-se ressaltar que é o posicionamento entre essas duas zonas de desenvolvimento.

Nesse caso, é possível associar a figura do professor a um componente que representa uma peça fundamental para mediar o conhecimento aos alunos. Por meio de suas intervenções, na Zona de Desenvolvimento Proximal, cria-se meios que serão eficientes para desenvolver o conhecimento cognitivo dentro da prática pedagógica.

Enfim, nota-se que o desenvolvimento da mediação, atendendo a seus diversos signos e instrumentos elaborados, que se concretiza em ações reais, está evidenciado no processo evolutivo do homem enquanto ser social, histórico e cultural. Sendo assim, esse processo de mediação representa um princípio educativo que constituirá a formação de

vida do indivíduo ao longo de sua existência, transformando-o em um ser mais completo linguisticamente, autônomo e crítico.

2.2 A importância do ensino de Língua Portuguesa em uma perspectiva sociointeracionista e interdisciplinar

A linguagem, para Vygotsky, é considerada uma das mais significativas representações da construção social do indivíduo. Estabelece suas ações frente ao desenvolvimento dentre as suas práticas sociais e constrói um ser completamente diferenciado dos demais animais, que é capaz de transformar o ambiente e por ele ser transformado (REGO, 1995).

A língua, diante disso, torna-se um instrumento indissociável para o processo de estruturação social do homem, uma vez que é por meio de seu uso comunicativo dialógico em constante interação que o ser humano desenvolve suas práticas sociais. Na verdade, a língua não apresenta uma ação para ser compreendida de forma isolada, pois o seu sentido comunicativo depende de seu contexto social, ou seja, dois “[...] organismos biológicos, postos em presença num meio puramente natural, não produzirão um ato de fala” (BAKHTIN, 2006, p. 70).

De acordo com Vygotsky (1991), torna-se possível destacar que a escola representa um espaço muito importante ao desenvolvimento humano, pois estabelece um ambiente propício aos princípios sociointeracionistas que servirão para construção do conhecimento mediado entre o professor e o aluno para a evolução do conhecimento cognitivo na prática pedagógica. Dessa forma, os conhecimentos construídos nas interações determinadas pelas práticas sociais servirão para intensificar o desenvolvimento de capacidades superiores do sujeito de poder agir de forma emancipada na construção de sua identidade e na sua participação social (VYGOTSKY, 2010).

Em harmonia ao que já foi exposto, é notório explicitar que o ensino de língua para ser efetivo terá que se embasar no processo enunciativo, de modo que todas as pessoas são constituídas em seu interior por discursos simbolizados de princípios ideológicos que foram concebidos através de uma relação interativa com o ambiente no qual socialmente vive (BAKHTIN, 1997). Nessa perspectiva, quanto mais o homem dominar a língua, mais ele terá a chance de uma ampla atuação social, uma vez que a maioria das ações valorizadas no homem se realiza por intervenção da linguagem, por

exemplo: a construção do conhecimento; a expressão de seu ponto de vista; elaboração de ideias, conceitos e reflexões; internalização das leituras de mundo; entre outras.

Bakhtin (1997) ainda enfatiza que a linguagem dentro de uma relação dialógica representa uma atividade de interação real, por isso a construção vocabular e a estrutura linguística “[...] não a aprendemos nos dicionários e nas gramáticas, nós a adquirimos mediante enunciados concretos que ouvimos e reproduzimos durante a comunicação verbal viva que se efetua com os indivíduos que nos rodeiam” (BAKHTIN, 1997, p. 302), igualando-se as formas que os gêneros discursivos são constituídos.

Para o autor (1997, p. 280), esses gêneros são considerados como “tipos relativamente estáveis de enunciados”, que são constituídos por “conteúdo temático, estilo e construção composicional”, materializados por meio de enunciados tanto orais quanto escritos em atos reais de comunicação. Assim:

A riqueza e a variedade dos gêneros do discurso são infinitas, pois a variedade virtual da atividade humana é inesgotável, e cada esfera dessa atividade comporta um repertório de gêneros do discurso que vai diferenciando-se e ampliando-se à medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa (BAKHTIN, 1997, p. 280).

Seguindo nessa mesma direção, de acordo com Freire (1989), dentro do conceito de ensino de língua, o aluno adquire um papel muito importante para construção do seu conhecimento, pois o desenvolvimento de suas práticas metodológicas de leitura e escrita também acontece por meio de mediações concretas entre o professor-aluno-leitura de mundo, valorizando toda a experiência adquirida no dia a dia. Então, compreende-se que a aprendizagem é resultado de uma construção contínua e dialógica.

Nesse contexto, as práticas do ensino de línguas, aqui tratando em especial da LP, são de grande relevância para desenvolvimento do processo formativo humano, pois ao trabalhar com a linguagem, traz a percepção de construção do sujeito que por meio de suas vivências linguísticas, nas diversas práticas sociais, produzem um ser crítico, reflexivo e emancipado, capaz de se relacionar com o meio social e produzir transformações sociais, históricas e econômicas (FREIRE, 2014).

Portanto, para que o ensino de LP possa refletir tais níveis de construção humana, o currículo terá que dialogar com uma proposta educacional que coloque o sujeito como protagonista de sua aprendizagem, construindo assim, pessoas autônomas para desempenhar o seu papel social. Nesse sentido, o currículo terá que ir além dos meios tradicionais de ensino, como destaca ainda Freire:

Na concepção “bancária” que estamos criticando, para a qual a educação é o ato de depositar, de transferir, de transmitir valores e conhecimentos, não se

verifica nem pode verificar-se esta superação. Pelo contrário, refletindo a sociedade opressora, sendo dimensão da “cultura do silêncio”, a educação bancária mantém e estimula a contradição (FREIRE, 2014, p. 82).

Conforme Santos *et al.*, (2016), os debates para o desenvolvimento do currículo nas instituições escolares ganharam forças nesses últimos tempos, notando-se a ideia de que o ensino para responder às diversas situações exigidas pela sociedade dos dias de hoje, terá que ir além do ensino fragmentado e descontextualizado que caracterizam o sistema curricular e pedagógico, pois vivenciamos o “[...] mundo da tecnologia, da velocidade da informação, da conexão e do contato com diversas realidades, muitas vezes simultâneas e interligadas [...]” (SANTOS *et al.*, 2016, p. 2-3).

Para que haja esse diálogo baseado nas concepções de formação humana integradora, o currículo terá que desvincular dessa abordagem tradicional que o limita, para ser construído em bases de interação disciplinar direcionadas para a contextualização do conhecimento, por meio da interdisciplinaridade como articuladora para tal formação (FREIRE, 1987). Uma vez que a concepção de interdisciplinaridade está voltada para o posicionamento de contribuir de modo que represente uma função estruturadora do processo de ensino-aprendizagem, isto é, “[...] passa-se de uma relação pedagógica baseada na transmissão do saber de uma disciplina ou matéria, que se estabelece segundo um modelo hierárquico linear, a uma relação pedagógica dialógica na qual a posição de um é a posição de todos” (FAZENDA, 1979, p.48-49). Com isso, o professor se caracteriza como um ser atuante capaz de criticar e motivar por excelência.

Nessa construção de elos entre as disciplinas é relevante destacar que:

[...] para que haja interdisciplinaridade, é preciso que haja disciplinas. As propostas interdisciplinares surgem e desenvolvem-se apoiando-se nas disciplinas; a própria riqueza da interdisciplinaridade depende do grau de desenvolvimento atingido pelas disciplinas e estas, por sua vez, serão afetadas positivamente pelos seus contatos e colaborações interdisciplinares (SANTOMÉ, 1998, p.61).

Seguindo essa concepção, Oliveira (2015 p.131) evidencia que:

[...] a prática interdisciplinar encontra amparo para se firmar, uma vez que, sendo um campo ainda em construção, suporta a presença da contradição, comum quando se opera entre as fronteiras disciplinares. Porém, não é simples introduzir essa prática em sala de aula graças à resistência das práticas educativas disciplinares arraigadas nos ambientes escolares, da incapacidade ou intenção de modificação na atuação docente ou pelo desconhecimento de como fazê-lo (OLIVEIRA, 2015, p. 131).

Mediante tal conceito, é possível afirmar que a LP se tornou uma disciplina no currículo muito importante para se desenvolver uma interdisciplinaridade com as demais disciplinas, as quais fazem parte da composição curricular. Posto isto, a BNCC mostra

que essa disciplina amplia “[...]o contato dos estudantes com gêneros textuais relacionados a vários campos de atuação e a várias disciplinas, partindo-se de práticas de linguagem já vivenciadas pelos jovens para a ampliação dessas práticas, em direção a novas experiências” (BRASIL, 2018, p. 136).

Por fim, Oliveira (2015) apresenta uma grande contribuição ao destacar que a LP para se tornar interdisciplinar terá que se constituir de uma abordagem que vá além dos estudos estruturais da língua, os quais privilegiam, em primeiro momento, os aspectos normativos de sua composição, logo se faz necessário um estudo voltado para o campo textual, representado pelos aspectos sociolinguísticos que se manifestam mediante os diversos gêneros textuais, os quais são construídos por meio da interação das manifestações linguísticas e culturais que emana das diversas esferas sociais. Na realidade, “[...] é por meio da interação e da noção não fragmentária trazidas pela interdisciplinaridade que se pode dar relevo ao ensino de Português, entendido como uma língua construída coletivamente pela interação entre os falantes” (OLIVEIRA, 2015 p.129).

2.3 A Transposição didática tecnológica: ensino de linguagem vinculado às tecnologias/ digitais

O sistema educacional possui um papel peculiar na formação do indivíduo e representa uma demanda histórica e cultural para construção social dos sujeitos. Nesse sentido, é destacado como educação eficiente, o resultado da aprendizagem desenvolvida nos alunos através da ação de apropriar de um grau elevado do conhecimento científico que foi adaptado a sua realidade, uma vez que essa adaptação vai além da simples aula expositiva presencial, pois os “[...] ambientes de aprendizagem com as tecnologias digitais podem resultar de uma construção onde acontecem novas transformações dos objetos de ensino, desde o saber científico até o saber ensinado” (ABAR, 2020, p. 33).

Esse tipo de ação adaptativa que é desenvolvida dentro do processo de ensino-aprendizagem por meio das novas tecnologias, principalmente em ambientes digitais, tem sua fundamentação teórica embasada Yves Chevallard com a teoria da Transposição Didática (doravante TD), pois esse autor reconhece que o conhecimento passa por transformações até chegar ao seu destino final, o aprendizado do aluno.

Chevallard (1991) destaca que o saber gerado no âmbito científico não chega ao contexto de sala aula da mesma forma que foi construído. Há um processo de modificação

desse saber, constituindo uma nova estrutura didática que seja significativa e eficiente no ato de ensinar. Tal situação ocorre pelo fato da diferença que emerge tanto nos propósitos do grupo acadêmico quanto da comunidade escolar, mas todos têm um papel indispensável dentro da esfera social.

Para o autor (1991), o conhecimento é apresentado por meio de três esferas: a esfera do conhecimento acadêmico, representada pelo “Saber Sábio”; a esfera do conhecimento incluído dentro dos livros didáticos, representada pelo “Saber a Ensinar”; e a esfera do conhecimento desenvolvido pelo professor ao aluno na sala de aula, representada pelo “Saber Ensinado”. Devido a isso, o processo da TD é distribuído entre as fases, que vão desde da análise que observa como o “Saber Sábio” se modifica em “Saber a Ensinar”, até chegar na adaptação deste ao “Saber Ensinado”.

É importante destacar ainda que TD é caracterizada em dois aspectos: interna e externa. A TD interna é a transposição relativa à reconstrução dos conhecimentos aplicados na sala de aula pelo professor, ela é representada nas teorias adaptadas e nos livros didáticos para ser repassada aos alunos dentro da sala de aula. Nesse sentido, esse processo configura as intervenções pedagógicas desenvolvidas com os alunos dentro da classe. Essas adequações não só caracterizam as etapas metodológicas planejadas pelo professor, como também constituem um novo instrumento textual (metatexto) e talvez um novo contexto, o qual é responsável por apresentar o saber (conhecimento) que será trabalhado (CHEVALLARD, 1991).

A TD externa é a adaptação que irá acontecer do saber acadêmico ao saber a ser ensinado, produzida pela noosfera, uma espécie de instituição composta por especialistas e técnicos na área da educação, responsáveis pela escolha dos conteúdos de ensino representados nas proposições dos documentos de base e currículos ensinados nos ambientes escolares (CHEVALLARD, 1991). Dessa forma, evidencia o quanto é necessário o professor repensar suas práticas pedagógicas para adaptar o conhecimento ao nível de entendimento do aluno.

Nesse contexto, no novo cenário de crise sanitária causada pela Covid-19, a educação foi uma das atividades sociais mais impactada em seu processo, uma vez que tal problemática (pandemia do Covid-19) impõe situações emergenciais de uso de tecnologias como alternativas compatíveis com a execução das atividades de ensino. Segundo Paim (2020), vivenciamos atualmente novas transposições didáticas e pedagógicas que serão de extrema necessidade a fim de dar sequência ao processo do ensino-aprendizagem, ainda conforme o estudioso, esse cenário nos trouxe diversas

situações desafiadoras que emergem do próprio domínio do uso das ferramentas tecnológicas/digitais e do conhecimento sobre as formas de adaptação dos conteúdos pedagógicos, próprios ao ensino nessas modalidades.

Tecendo diálogos com o que expomos acima, Leite e Farias (2020, s/p) relatam que:

[...] a utilização da tecnologia já fazia parte da rotina pedagógica de muitos professores, no entanto, até então a maioria estava habituada a trabalhar com a tecnologia como sendo apenas mais um aparato de ensino em sala de aula, não como o único meio para promover o conhecimento, como acontece durante o ensino remoto. Sendo assim, a educação, hoje, cercada por desafios, vive a esperança de poder superar esse momento afrontoso levando proveitos, pois uma vez que a tecnologia é reconhecida como grande aliada do ensino, acredita-se que isso é irreversível.

Seguindo nessa mesma linha de pensamento, o professor, segundo Paim (2020), tornou-se ainda, além de mediador do conhecimento, um “Designer Educacional” que, por meio das tecnologias digitais, controla todo o desenvolvimento do processo educativo, pois é através dessa concepção que ele vai organizar de forma definida “[...] os melhores tempos e movimentos da utilização desses recursos”, em outras palavras, torna-se um ser capaz de compreender e adequar “[...] de maneira satisfatória os conteúdos com atividades, com sequência didática, com transposição e exemplificação em uma jornada formativa” (PAIM, 2020, s/p).

Seguindo ainda nessa direção, no que se refere especificamente sobre o trabalho com a linguagem dentro da área tecnológica/digital, para Carvalho e Ribeiro (2021, p.17), nas práticas de letramento relacionada ao trabalho em ambientes *online*, “a própria representação de texto tradicional deve ser revista, ampliada, ressignificada, pois, o hipertexto, [...] assume um caráter dinâmico, interativo e desprovido de uma ordem hierárquica entre as informações.”

Com isso, podemos inferir que:

O ensino de Língua Portuguesa, então, deve levar em conta os nós, as interseções, a rede de informações instaurada pelo ambiente virtual. Assume-se, então, o desafio de considerar a navegação como uma ação profícua de aprendizagem, como uma aliada ao processo formativo (Carvalho; Ribeiro, 2021, p.17).

Mediante tal afirmativa, é importante estabelecer que a atividade realizada com a linguagem em ambientes virtuais é significativa para o desenvolvimento das práticas de multiletramentos (cf. ROJO, 2012). Para a autora, essas práticas são: “[...] a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica [...]” (ROJO, 2012, p.13),

representando assim, as várias linguagens integradas nos diversos textos híbridos multimodais ou multissemióticos, que circulam nos meios sociais contemporâneos.

Como reforço desse pensamento, segundo Rojo (2017), com o avanço tecnológico e com o surgimento de uma cultura digital, uma grande quantidade dos gêneros discursivos expostos nas práticas letradas evidencia na atual conjuntura que “[...] as capacidades de leitura e escrita dos letramentos da letra ou do impresso não são mais suficientes para a vida contemporânea. Assim, não bastam mais para compor os currículos nas escolas [...]”, ou seja, a escola terá que ir além do ensino dos “[...] letramentos da letra ou do impresso e os gêneros discursivos da tradição e do cânone [...]”. Sendo de extrema necessidade “[...] focar os multiletramentos e os novos letramentos que circulam na vida contemporânea de nossos alunos” (ROJO, 2017, p. 4).

Além do que afirmamos anteriormente, Carvalho e Ribeiro (2021, p.19) lembram que:

O trabalho com a Língua Portuguesa através de atividades remotas pode auxiliar não apenas nesse processo de apropriação de recursos multimodais para a produção de sentidos, mas também permite o contato direto com gêneros multimodais que não são tão explorados em contextos escolares, seja pela predileção por gêneros tradicionalmente ligados a avaliações externas ou pelo fato de a escola não ter aparelhos tecnológicos suficientes para todos os alunos.

Por fim, Rojo (2012) traz uma assertiva de que o estudante, quando implicado nesse processo de multiletramentos da leitura e escrita dentro dos ambientes virtuais, além de construir o conhecimento linguístico referente aos diversos gêneros em circulação na sociedade contemporânea, concretizados em textos multimodais ou multissemióticos para produção de sentidos, também está amplamente desenvolvido como sujeito ativo e autônomo para atuarem com consciência “[...] na utilização da linguagem como prática social, enquanto estabelece relações com o contexto, seus papéis constitutivos e propósitos comunicativos” (CARVALHO; RIBEIRO, 2021, p.19).

3 Cenários da reforma do ensino médio

A população brasileira vivencia grandes modificações nos dias atuais, principalmente, no que se refere ao contexto educacional. A grosso modo, o governo implantou a Reforma do Ensino Médio, que tem como base a Medida Provisória (MP) nº 746 de 22 de setembro de 2016. O seu princípio se fundamenta na alteração do currículo da educação básica através da Lei Federal de nº 13.415 de 2017 e sua principal

modificação se caracteriza no art. 36 da LDB nº 9.394/1996, que se reestruturou na seguinte redação:

O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber:

- I – linguagens e suas tecnologias;
- II – matemática e suas tecnologias;
- III – ciências da natureza e suas tecnologias;
- IV – ciências humanas e sociais aplicadas;
- V – formação técnica e profissional (BRASIL, 2017).

A aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) foi outra modificação expressiva nessa reforma. As disciplinas, nesse documento, conquistaram sua organização curricular representada por áreas de conhecimento, conforme já apresentada na lei 13.415 de 2017, passando os conteúdos a se desenvolverem por unidades temáticas. A BNCC ainda se caracterizou pela viabilização da opção de escolha de distintos percursos de formação básica e técnica e também pela a possibilidade de ter como docente para lecionar na formação técnica e profissional, um professor representando um profissional com “notório saber” para atuar nas práticas educacionais (BRASIL, 2018).

Embora o movimento reformista do ensino médio em questão afete o modelo de currículo integrado dos Institutos Federais, por causa da separação estabelecida pela Lei 13.415/2017, entre a base dos conhecimentos gerais e a base dos conhecimentos profissionais, impondo os itinerários formativos, as orientações da BNCC para o ensino de LP trazem avanços no que concerne à atualização dos saberes linguageiros que devem contar do planejamento às práticas educativas.

No que se refere às proposições para o ensino de leitura e produção de textos, a BNCC dispõe sobre a premência de se considerar no ensino de LP no ensino médio o aprofundamento da análise:

[...] sobre as linguagens e seus funcionamentos, **intensificando a perspectiva analítica e crítica da leitura, escuta e produção de textos verbais e multissemióticos**, [...] **práticas contemporâneas de linguagem, ganham mais destaque, no Ensino Médio, a cultura digital, as culturas juvenis, os novos letramentos e os multiletramentos**, os processos colaborativos, as interações e atividades que têm lugar nas mídias e redes sociais, os processos de circulação de informações e a hibridização dos papéis nesse contexto (de leitor/autor e produtor/ consumidor), já explorada no Ensino Fundamental (BRASIL, 2018, p. 498, grifo nosso).

Com bases nessas disposições oficiais, a BNCC traz contribuições importantes para o ensino de linguagem em uma perspectiva multiletrada, considerando os textos para além de suas dimensões verbais, ampliando conceitos para a percepção de que a prática social contemporânea requer domínio da compreensão da diversidade linguageira em que

emergem, principalmente, em suas relações com as tecnologias digitais de informação e comunicação. Com isso, a BNCC direciona caminhos para se pensar e refletir sobre o ensino de linguagem em nossos dias, considerando as possibilidades de se avançar na construção de uma didática da (s) língua (s) centrada (s) em uma ampla compreensão da linguagem nas práticas sociais contemporâneas. Em razão disso, o ensino de LP nos dias atuais requer a compreensão leitora, a produção, a edição e compartilhamento, via dispositivos digitais, de linguagens verbais, multissemióticas e/ou multimodais, posto que não basta apenas o letramento dos meios tradicionais de ensino de línguas, que tem o texto puramente verbal, mas é preciso levar em conta uma cultura multiletrada na escola (ROJO, 2012, 2017).

Ao lado dessa mudança, que teria de ser implantada até o ano de 2022, temos o ensino remoto emergencial que surgiu conseqüentemente pelo mundo, por meio de uma grande crise sanitária provocada pela COVID-19. Portanto, esse modelo de ensino remoto, “[...] gerou a obrigatoriedade dos professores e estudantes migrarem para a realidade online, transferindo e transpondo metodologias e práticas pedagógicas típicas dos territórios físicos de aprendizagem” (MOREIRA; HENRIQUES; BARROS, 2020). Contudo, esse modelo de ensino emergencial possui em seu escopo uma solução somente paliativa para o desenvolvimento do ensino aprendizagem que se estruturou por meio das tecnologias principalmente em ambientes digitais (CÓ; AMORIM; FINARDI, 2020).

O período pandêmico colocou vários desafios para professores e estudantes, tais como: “[...] a infraestrutura das casas de professores e estudantes; as tecnologias utilizadas; o acesso (ou a falta dele) dos estudantes à internet; a formação dos professores para planejar e executar atividades online” (SOUZA, 2020, p. 112).

Tudo isso serviu para uma grande reflexão sobre o repensar das práticas escolares e de políticas públicas que realmente atendam à demanda dessas práticas, conforme mostram Cardoso, Ferreira e Barbosa (2020, p. 41):

A criação e implementação de políticas públicas educacionais que levem tecnologia para dentro das escolas é fundamental ao desenvolvimento da educação no Brasil. Mas há que se contemplar também a universalização do acesso a essas tecnologias fora do ambiente escolar, tendo em vista que o processo educacional não ocorre apenas na escola.

Nesse atual cenário, a educação se fragmenta em seu processo de ensino e aprendizagem, pois “[...] os impactos na educação serão sentidos a curto, médio e longo prazo, e exigirá uma reestruturação do sistema educacional” (CARDOSO; FERREIRA; BARBOSA, 2020, p. 45). Por esse motivo, será preciso desenvolver procedimentos que

deem suportes tanto para os alunos quanto à equipe gestora, professores e famílias, sendo que esse novo formato da educação tem reflexo em toda a comunidade escolar (CARDOSO; FERREIRA; BARBOSA, 2020).

4 Metodologia da Pesquisa

4.1 Caracterização do estudo: ambiente social, participantes e instrumentos de geração de dados

Este artigo trata de uma pesquisa qualitativa com objetivos exploratórios. Esse modelo de pesquisa favorece a compreensão de fenômenos que carecem de maiores tratamentos, dessa forma “[...] a análise dos dados na pesquisa qualitativa passa a depender muito da capacidade e do estilo do pesquisador” (GIL, 2008, p.175).

As pesquisas de natureza exploratórias, conforme Gil (2008),

[...] são desenvolvidas com objetivo de proporcionar visão geral, de tipo aproximativo, acerca de determinado fato. Este tipo de pesquisa é realizado especialmente quando o tema escolhido é pouco explorado e torna-se difícil sobre ele formular hipóteses precisas e operacionalizáveis (GIL, 2008, p. 27).

O estudo contou com a participação de quatro professoras de Língua Portuguesa (LP) de uma instituição federal de ensino no estado de Mato Grosso ao longo do mês de outubro de 2021. Todos os participantes pertencem ao mesmo câmpus institucional e correspondem ao total de 80% dos docentes atuantes na área de ensino de LP. O convite foi realizado através de ligações via *WhatsApp*.

Para geração dos dados, utilizou-se o método de pesquisa com grupo focal, o qual representa um método de entrevista que desenvolve uma discussão oral de caráter específico e espontâneo dos participantes. Essa técnica tem como princípio desenvolver interações sobre uma determinada temática a um grupo com o propósito de obter um debate entre os integrantes (POMMER; POMMER, 2014).

Já para Backes *et al.*, (2011, p.439) esse modelo de pesquisa representa:

[...] uma fonte que intensifica o acesso às informações acerca de um fenômeno, seja pela possibilidade de gerar novas concepções ou pela análise e problematização de uma ideia em profundidade. Desenvolve-se a partir de uma perspectiva dialética, na qual o grupo possui objetivos comuns e seus participantes procuram abordá-los trabalhando como uma equipe.

Dessa forma, é importante afirmar que um aprofundamento bem expressivo da temática será abordado, fato esse que talvez não aconteceria dentro de uma entrevista individual que limita principalmente aos enunciados propostos. No grupo focal, os participantes na ação interativa “ouvem as opiniões dos outros antes de formar as suas

próprias e, constantemente, mudam de posição, ou fundamentam melhor sua opinião inicial” (BACKES *et al.*, 2011).

Pelo fato de estarmos ainda vivenciando um momento pandêmico referente ao Covid-19, a plataforma do *Google Meet* foi o ambiente digital utilizado para mediar a pesquisa no Grupo Focal com as professoras de LP. Os meios de análise dos diálogos do discurso gerado na entrevista foi a análise de conteúdo de Bardin (2016) sobre as discussões que se seguiram, no encontro focal, a partir das questões e temáticas constantes do roteiro de perguntas previamente elaborado. Considerando a veracidade, o Quadro 1 retrata o perfil profissional desses docentes que são representados por P1, P2, P3 e P4, a área de formação acadêmica e o tempo de prática no processo de ensino-aprendizagem de Linguagem. Os quatro professores participantes do estudo correspondem ao total de 80 % dos docentes atuantes na área de ensino de LP.

Quadro 1: Caracterização dos participantes da pesquisa

Professores	Formação Profissional	Tempo de docência	Contextos de atuação
P1	Licenciatura em Letras Mestre em Letras	15 anos	Atuante em todas as séries do ensino médio integrado
P2	Licenciatura em Letras Mestre em Letras	31 anos	Atuante em todas as séries do ensino médio integrado
P3	Licenciatura em Letras Especialização em Língua Portuguesa	32 anos	Atuante em todas as séries do ensino médio integrado
P4	Licenciatura em Letras Especialização em Língua Inglesa	15 anos	Atuante em todas as séries do ensino médio integrado

Fonte: Elaborado pelo autor.

Conforme explicitado no Quadro 1, os docentes participantes apresentam longa experiência no ensino de LP, o que pressupõe que eles dispõem, para além dos saberes experienciais, os saberes construídos em suas próprias práticas que, segundo Freire (1996), são bases de conhecimentos indispensáveis, posto que superam os saberes puramente teóricos, já que a prática é determinante das ações pedagógicas. Assim posto, inferimos que esse coletivo de profissionais docentes possuem a base dos dados que necessitamos para a consecução dos objetivos deste trabalho de pesquisa.

Por fim, destacamos que este trabalho se origina das etapas da pesquisa de mestrado em Educação Profissional e Tecnológica que visam obter dados relacionados aos desafios de professores e alunos na elaboração de saberes linguageiros contemporâneos, que são materializados em gêneros discursivos digitais, dentro de uma oportunidade de uso da TDIC para se caminhar na construção de um produto educacional que auxilie na reconstrução do currículo, do ensino e da aprendizagem de LP. A pesquisa

foi aprovada no Comitê de Ética e Pesquisa do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins-IFTO sob parecer nº 5.286.970.

4.2 Dos procedimentos para geração e tratamento dos dados

Antes de iniciar a entrevista, o pesquisador fez uma breve explanação de todo o processo da pesquisa, apresentando ainda as temáticas a serem discutidas com a finalidade de contextualizar todos os participantes sobre o tema abordado. Como forma de contribuir com tal ação, também foi aberto para questionamento sobre o que foi repassado aos entrevistados, criando assim, um ambiente confortável e acessível aos integrantes do grupo focal.

Outro aspecto relevante a se destacar no desenvolvimento do grupo focal é o papel do moderador que simboliza um componente muito importante nesse processo, pois além de ser responsável por apresentar as questões aos colaboradores, também tem a função de conduzir o ritmo do grupo para assumir um modelo de atuação, assim essa ação se torna um princípio determinante para a mediação, uma vez que ele “[...] assume um posicionamento de facilitador do processo de discussão, e sua ênfase está nos processos psicossociais que emergem, ou seja, no jogo de interinfluências da formação de opiniões sobre um determinado tema” (GONDIM, 2003, p. 151).

O roteiro utilizado para o desenvolvimento da pesquisa no grupo focal foi estruturado para atender a três núcleos: ensino remoto emergencial, a reforma do ensino médio e a transposição didática no EMI, que serviram como pontos de partida para a elaboração de dois eixos temáticos: Transposição didática das propostas da BNCC para o ensino de Língua portuguesa e Transposição didática digital para o ensino de Língua portuguesa na atual conjuntura social, pois na formatação do roteiro do grupo focal, conforme Trad (2009, p. 788): “[...] é imprescindível não perder de vista a coerência deste processo com o referencial teórico-metodológico adotado na pesquisa”. Buscamos construir ainda o roteiro com poucas questões e, ao todo, foram desenvolvidas sete perguntas motivadoras para discussão dentro do grupo focal, sendo que as primeiras de cada temática tiveram como objetivo explorar temas mais gerais para serem respondidas e, com isso, impulsionar a contribuição de forma imediata de todos os participantes.

Para o tratamento e análise dos dados, mobilizamos os aportes de Laurence Bardin – Análise de conteúdo. Essa técnica é um “[...] conjunto de instrumentos metodológicos

cada vez mais sutis em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a ‘discursos’ (conteúdos e continentes) extremamente diversificados” (BARDIN, 2016, p.15).

Bardin (2016) destaca que a organização da análise de conteúdo se divide em três etapas: a pré-análise; a exploração do material; e o tratamento dos resultados obtidos e interpretação. A primeira etapa está dividida em quatro partes: a leitura flutuante; escolha dos documentos; elaboração hipotética; e preparação dos índices e a formação de indicadores, portanto, nessa etapa seria todo o processo de escolha do que será utilizado ou descartado. Já na segunda etapa, temos como destaque duas fases: a codificação e a categorização, pois ambas servem para construir e reconstruir as unidades de registro. Por último, tem-se a compreensão dos resultados obtidos, isto é, os “resultados brutos são tratados de maneira a serem significativos [...] e válidos” (BARDIN, 2016, p.131), por isso, é nessa etapa que o analista “[...] pode então propor inferências e adiantar interpretações a propósito dos objetivos previstos – ou que digam respeito a outras descobertas inesperadas” (BARDIN, 2016, p.131). Esse aporte teórico-metodológico de análise de ações comunicativas, materializadas em textos e discursos, subsidiou os procedimentos analíticos deste trabalho de pesquisa. A seguir colocam-se em destaque resultados e discussões.

5 Resultados e Discussão

Os procedimentos de geração e de análise de dados nos possibilitaram apreender como os professores de LP, participantes do estudo, percebem as proposições da reforma do ensino representadas na BNCC e como eles procedem às transformações adaptativas (cf. CHEVALLARD, 1991, 2013) em seus respectivos contextos (ambiente síncrono e assíncrono) de ensino-aprendizagem. Para os fins deste artigo, discutimos resultados da análise feita sobre uma amostra de dados categorizados, com fundamentação em 16 (dezesseis) unidades enunciativas analíticas, tendo por base quatro temáticas discutidas pelas docentes no grupo focal, conforme disposição dos quadros 2, 3, 4 e 5, a seguir.

5.1 Das percepções à implementação de proposições da BNCC

Os elementos temáticos (categoria, percepções sobre proposições da BNCC e unidade enunciativa de análise) constantes do Quadro 2 desvelam as percepções dos professores de LP sobre possibilidade e impossibilidade de transposição didática das

proposições da BNCC em seus contextos de ensino-aprendizagem da LP, atendendo às prescrições da reforma do ensino médio.

Quadro 2: Adequação das propostas da BNCC aos objetivos do ensino de LP

Categoria	Percepções sobre proposições da BNCC	Unidade enunciativa de análise
Percepções docentes sobre transposição didática da BNCC no EMI	Documento parcialmente inadequado à inovação	P1. Não representa nada de novo, pois esses gêneros contemporâneos já fazem parte de nosso ensino, servido como suporte para os professores que estão iniciando sua prática docente.
	Documento não inovador	P2. A BNCC traz elementos linguísticos que são de nossos conhecimentos e que já estão sendo trabalhados por nós.
	Documento não inovador	P3. São gêneros que já estão sendo trabalhados em minhas aulas antes mesmo das proposições da BNCC.
	Documento importante	P4. Tem uma grande significância para direcionar o trabalho com os gêneros, principalmente para mim que tenho pouca experiência na língua portuguesa.

Fonte: Elaborado pelo autor.

Conforme revelado nos discursos apresentados no Quadro 2, P1, P2 e P3 carregam percepções de que as proposições oficiais da BNCC, na atual reforma do ensino de LP, não representam nada de novo, posto que os conteúdos propostos pelo documento oficial já vêm sendo implementados em seus ambientes de ensino-aprendizagem, antes mesmo do lançamento da política em questão. Enquanto P4 percebe que tais proposições são de grande importância para o ensino de linguagem, em se tratando do professor com pouca experiência.

Esses dados nos remetem à compreensão de que as transformações adaptativas de conteúdos oriundas de proposições oficiais requerem de professores experiências vivenciadas na prática (FREIRE, 1996; SAVIANI, 2011; CHEVALLARD, 2013). Isso porque nem todas as proposições curriculares e de ensino se aplicam a todos os contextos, de modo que determinados conteúdos possuem especificidades que requerem, de gestores, de políticas e de educadores, conhecimento profundo tanto da cultura quanto das reais necessidades do público a que a política educacional se destina (GRAMSCI, 2001; KUENZER, 2010).

Com isso, a transposição didática demanda de professores, para além do conhecimento das limitações locais, proceder à criação de ambientes e/ou zonas de aprendizagens para despertar o desenvolvimento humano, ao modo de Vygotsky (1991; 2001), isto é, propiciar interações entre professor, aluno e saberes a serem ensinados e aprendidos (CHARLOT, 2003; CHEVALLARD, 2013), possibilitando avanços nas aprendizagens desses saberes pelo público estudantil de forma consciente e autônoma,

considerando o conteúdo ensinado na escola, como base impactante direta sobre a vida dos sujeitos no presente e no futuro.

O Quadro 3 explicita o conteúdo temático das discussões dos professores referentes à categoria de ações as quais deveriam ser realizadas com vistas ao alinhamento do ensino de LP aos propósitos formativos profissionais do Ensino Médio Integrado, com base nas orientações da BNCC. Os segmentos enunciativos de análise revelam que P1, P2, P3 e P4 enfrentam desafios ao procederem à adaptação e integração dessas orientações no planejamento e nas práticas de ensino da LP, considerando as concepções do currículo integrado em EPT.

Na percepção desses profissionais, o processo de adaptação e implementação das propostas da BNCC aos objetivos do ensino de LP, junto aos alunos do ensino médio, é complexa e trabalhosa, devendo, portanto, passar por ações que contemplem a compreensão de integração curricular com práticas interdisciplinares e a reelaboração metodológica. Vejamos:

Quadro 3: Adaptação e Implementação da BNCC: do currículo ao planejamento de ensino de LP

Categoria	Integração curricular	Segmento enunciativo de análise
Ações para alinhamento do ensino de Língua Portuguesa aos propósitos formativos	Desafios na realização de práticas interdisciplinares	P1. Constituir tempo para o desenvolvimento das ações de interdisciplinaridade aliado à formação e construção do currículo integrado.
	Compreensão de Currículo integrado	P2. Precisa-se que nós tenhamos a concepção do que é integrar o currículo, pois não evidencia em nossas práticas da forma como realmente tem que ser feita.
	Adaptação e integração curricular no planejamento	P3. Acredito que teria que mudar as metodologias de planejamento, principalmente os coletivos. Pois seria o momento de trabalhar essa integração. Unindo principalmente a disciplina da área técnica.
	Trabalho coletivo interdisciplinar dos conteúdos	P4. Eu acredito que teríamos que trabalhar em conjunto, tendo a interdisciplinaridade como ponto principal, pois dessa forma o conteúdo teria mais sentido para o aluno dentro de sua formação profissional.

Fonte: Elaborado pelo autor.

Conforme explicita o quadro acima, na percepção de P1, falta tempo suficiente para planejamento e execução das ações de projetos interdisciplinares. Considerando que a reforma do ensino médio em curso coincide com a imposição do ensino remoto, infere-se com os segmentos enunciativos do Quadro 3 (cf. BARDIN, 2016), o comprometimento dos professores com outras atividades de gestão do ensino e de caráter pedagógico impede o desenvolvimento das ações de interdisciplinaridade.

De acordo com o revelado na percepção de P2, um dos desafios de implementação das proposições da BNCC em seu contexto é a integração curricular em práticas pedagógicas desenvolvidas entre disciplinas, posto que os professores de sua equipe ainda

não compreendem a verdadeira concepção de currículo integrado. Em P3, o modo como se tem desenvolvido o planejamento de ensino, “principalmente os coletivos”, não contribui para formação integrada, porque a ação desenvolvida em atividades de planejamento não tem contemplado a integração das disciplinas do núcleo comum com as do ensino técnico. Acerca disso, P4 reforça a ideia de que a interdisciplinaridade deve ser o ponto central para o andamento de práticas pedagógicas que terão de ser trabalhadas, também no coletivo docente, com vistas a uma aprendizagem mais significativa dos alunos.

Com base nas percepções dos participantes da pesquisa, o desenvolvimento do currículo se mostra como justaposto no que se refere a sua finalidade. Isso porque se constata no discurso dos professores que a implementação de ações pedagógicas, no contexto escolar pesquisado, não está articulada ao eixo da formação integrada, descortinando as impossibilidades de interação entre disciplinas gerais e disciplinas técnicas.

Posto isso em evidência, compreende-se que tal situação se encontra em direção oposta à concepção de Ramos (2009) sobre a implementação do currículo integrado em EPT, o qual se destaca como uma ação importante para organizar o conhecimento e desenvolver “[...] o processo de ensino-aprendizagem de forma que os conceitos sejam apreendidos como sistema de relações de uma totalidade concreta que se pretende explicar/compreender” (Ramos, 2009, p. 80). Em outros termos, as práticas pedagógicas devem interagir com as várias áreas do saber com a finalidade de construir um ser crítico, criativo e emancipado para vida social e produtiva (FREIRE, 1987). Tudo isso também não ocorre com as proposições de ensino e aprendizagem por competências da BNCC (cf. BRASIL, 2018), a qual coloca a EPT como itinerários formativos desconectados dos conteúdos dos conhecimentos gerais.

Os dados analisados com base na categoria e nos segmentos enunciativos dos professores, sob a fundamentação teórica de Vygotsky (1991; 2001), remetem à compreensão da importância de construir esse modelo de currículo, pois a aprendizagem escolar resulta de uma interação complexa por meios de professores, alunos, conteúdos, e do respectivo contexto da educação que, para estabelecer sentido, deve ser adaptada ao nível de compreensão dos sujeitos envolvidos no processo de mediação e transposição didática dos saberes escolares (CHEVALLARD, 2013).

Para além do processo adaptativo das orientações da BNCC no currículo e no planejamento de ensino de LP, o Quadro 4, a seguir, tece a percepção do processo

referente à adaptação didática tecnológica/digital, com vistas ao atendimento das demandas do sistema de ensino virtual e/ou remoto de LP e focaliza as estratégias metodológicas para compreensão leitora e produção textual, em ambiente síncrono e assíncrono de aprendizagem.

Os segmentos enunciativos de P1, P2, P3 e P4 revelam que poucos foram os recursos tecnológicos utilizados para dinamizar o processo de ensino nesses espaços virtuais e remotos, mesmo evidenciando um certo equilíbrio do uso de instrumentos mediadores (ferramentas tecnológicas/digitais e ferramentas semióticas em gêneros textuais) em seus procedimentos didáticos-pedagógicos para o ensino de compreensão e produção de textos.

Quadro 4: Adaptação didática/digital para o ensino remoto de LP

Categoria	Método de Ensino de leitura e textos	Segmento enunciativo de análise
Estratégias de adaptação metodológica para ensino de LP em ambiente virtual	Uso de tecnologia, textos verbais e gêneros diversos	P1. Utilizei textos mais curtos para dinamizar o ensino. E aproveitando a tecnologia, deu para explorar uma maior diversidade de gêneros.
	Ênfase em textos verbais	P2. Trabalhei com aulas expositivas/interativas e apostiladas nos momentos síncronos e assíncronos com atividades individuais.
	Uso de Material audiovisual com ênfase em textos verbais	P3. Procurei trabalhar com vídeos e as leituras dos livros, com aulas assíncronas, pois não tenho um bom domínio desses recursos tecnológicos.
	Uso de tecnologias com ênfase em textos verbais	P4. Trabalhei somente com materiais apostilados e gravações de aulas para ser trabalhado de forma assíncrona, com o uso do WhatsApp constantemente.

Fonte: Elaborado pelo autor.

O conteúdo temático emergido das vozes docentes enunciados no Quadro 4 indica que suas estratégias metodológicas estão adaptadas aos objetivos do ensino de leitura e produção de textos, seguindo o modelo do ensino remoto, no entanto, constata-se mediante os enunciados de P2, P3 e P4 (com quase total exceção de P1) a ausência de termos referentes às práticas sociais da linguagem contemporânea, tais como leitura, produção, edição e compartilhamento de textos multissemióticos e/ou multimodais em suas atividades. Assim, percebe-se que seus métodos de ensino ainda não estão atualizados em conformidade com as práticas de multiletramentos (cf. ROJO, 2012), e nem mesmo estão alinhadas com as proposições da BNCC “[...] intensificando a perspectiva analítica e crítica da leitura, escuta e produção de textos verbais e multissemióticos” (BRASIL, 2018, p. 512), visto que seus métodos têm como ênfase leitura e produção de textos verbais.

Esses dados apontam para a necessidade de mudanças nas práticas educativas em sintonia com as linguagens e tecnologias emergentes, principalmente no que se refere às práticas de multiletramentos em ambientes virtuais (ROJO, 2017). Com isso, acreditamos que os métodos de ensino nesses ambientes ainda representam o modelo do sistema de ensino presencial. Evidencia-se, portanto, nas atividades dos docentes no contexto pesquisado, uma tentativa de desenvolver procedimento didático-pedagógico que vise suplementar as lacunas do modelo de ensino presencial, ao invés de se perceber e criar possibilidades com os recursos tecnológicos disponibilizados (CARVALHO; RIBEIRO, 2021). Nem tudo que funcionou nas atividades desenvolvidas na modalidade presencial, teria funcionalidades efetivas em espaços educacionais virtuais (cf. PAIM, 2020).

O Quadro 5 coloca em destaque a avaliação da aprendizagem dos alunos no que se refere aos conteúdos/saberes de LP - leitura e produção de texto - no modo interativo de ensino síncrono e assíncrono. Os relatos docentes de P1, P2, P3 e P4 explicitam suas percepções avaliativas sobre resultados de suas estratégias de adaptação metodológica do ensino em ambiente remoto. E seus enunciados revelam que seus alunos não obtiveram êxitos em atividades leitoras e em produção textual.

Quadro 5: Avaliação da implementação didática/digital no ensino LP

Categoria	Percepções avaliativas	Segmento enunciativo de análise
Avaliação da aprendizagem de leitura e produção textual em aulas síncronas e assíncronas	Aprendizagem limitada	P1. Os alunos em geral tiveram poucas produções, pois não conseguem se adaptar ao processo
	Aprendizagem insuficiente	P2. Eu considero a aprendizagem desses alunos de forma precária. Os alunos desenvolveram as atividades como uma obrigação.
	Aprendizagem incompleta	P3. Eu considero baixo o desenvolvimento desses alunos com pouco aproveitamento.
	Aprendizagem incompleta	P4. Tiveram uma enorme dificuldade para desenvolver as atividades e com isso tiveram uma aprendizagem fragmentada.

Fonte: Elaborado pelo autor.

As percepções avaliativas e os segmentos enunciativos da equipe docente revelam que os problemas de aprendizagem dos alunos evidenciados no discurso dos docentes estão relacionados à falta de adaptação ao processo de letramento em ambiente virtual em P1, realização de atividades por obrigação em P2, realização de atividades inúteis em P3 e realização de atividades incompletas em P4.

Diante desse cenário de complexidade educacional, trazido pelo movimento reformista do ensino médio e pelo conturbado movimento do ensino remoto nas instituições de ensino brasileiras, há que se considerar a busca por instrumentos mediadores dos saberes languageiros necessários às reais condições e limitações do

público estudantil. Criação de ambientes dinamizados pela interatividade na relação didática entre professor, aluno, saberes e artefatos tecnológicos (VYGOTSKY, 1991; 2001; CHEVALLARD, 2013), de forma que esses agentes do processo ensino-aprendizagem contribuam para a evolução das relações dialógicas - construtos linguísticos e linguageiros em práticas leitoras como práticas discursivas - de seu tempo (cf. BAKHTIN, 1997). Nessa relação de aprendizagem social, tanto os professores quanto os alunos têm papéis importantes nos resultados que a sociedade espera da educação.

Segundo Paim (2020), nesses movimentos de transformação da educação brasileira em curso, os professores têm desempenhado múltiplas funções em favor da sociedade: tutor, administrador de um AVA, *designer* educacional, conteudista e *videomaker*. Com isso, esse profissional da educação se encarrega da função de produtor, mediador e adaptador de métodos que viabilizam a relação e apropriação do conhecimento nos meios digitais, auxiliando os processos de apropriação do conhecimento junto ao aprendiz. Já para Freire (1996), o aluno também deve assumir seu papel na apropriação do conhecimento, construindo seu saber, por meio da reflexão da sua própria prática e, assim, compreender o quanto é importante as atividades educativas mediadas pela tecnologia digital para o seu crescimento profissional dentro de sua área de atuação nos meios sociais.

6 Considerações conclusivas do estudo

Neste artigo discutimos o cenário do ensino de LP em tempos de reforma do ensino médio na atual conjuntura da crise sanitária causada pela Covid-19. Seus objetivos contemplaram a compreensão de como professores de um Instituto Federal da região centro-oeste brasileira percebem e transpõem as proposições da BNCC para o ensino da compreensão leitora e da produção de textos.

Os quadros 2, 3, 4 e 5 trazem as representações didático-pedagógicas construídas por professores em atividade adaptativa de distintas políticas voltadas para a educação, formação e preparação de estudantes em momento atípico, nunca antes vivenciado por eles no processo educacional. O resultado dos dados, por ora analisados, coloca em evidência que nos processos mediadores (adaptação, transposição, adequação) conduzidos por esses atores, até o momento de realização desta pesquisa, esteve em jogo a implementação de prescrições oficiais da política curricular nacional, a BNCC, e de

uma política de educação remota emergencial, sem contar o cumprimento da política de EPT interna.

Com isso posto, mediante análise do conteúdo temático dos segmentos enunciativos, os dados observados possibilitaram construir inferências (cf. subtópico 4.2 referentes ao tratamento analítico dos dados) de que as ações dos professores estão atravessadas por forças intervenientes dos agentes externos à instituição de ensino, os quais determinam o que professores devem ensinar, mas não garantem condições de como ensinar. São pessoas desconectadas do conhecimento das reais condições, especificidades e carências dos contextos educacionais, bem como dos educadores e educandos.

Estas asserções se sustentam com base nos relatos dos participantes contidos nos quadros 4 e 5, os quais nos revelam um cenário educacional carente de políticas de apoio a professores e estudantes, principalmente, no que concerne à construção de ambientes virtuais mais favoráveis e responsáveis por mediar a relação didática entre professor, aluno e saberes, possibilitando a construção de metodologias (andamento de práticas didática-pedagógica-tecnológicas) mais adequadas à realidade da educação remota que se impõe sobre os ombros de docentes sem formação continuada e recursos tecnológicos.

Esse cenário reformista e pandêmico, com atualização contínua de prescrições oficiais, delineia um novo paradigma de ensino pautado em imposições que deturpam a implementação de direitos educacionais amparados na legislação brasileira, pois tornou-se uma busca constante de professores e alunos para desempenhar funções que vão além de suas realidades sociais, econômicas e formativas, principalmente na esfera de educação do ensino básico público.

Nesse modelo de educação, caracterizado pela escola pública, os representantes políticos estão mais voltados a implementar leis destinadas a direcionar a educação para um formato que sinalize o desenvolvimento econômico para atender a demanda capitalista, deixando de lado uma formação humana, a qual está relacionada ao desenvolvimento integrador dos saberes científicos com os aspectos culturais, históricos, sociais e éticos, que são capazes de promover o sujeito a um ser crítico e autônomo para desempenhar o papel de protagonista nas diversas esferas da sociedade e do mundo do trabalho. Nesse sentido, também não basta investir em diretrizes curriculares que visem acompanhar as tecnologias digitais contemporâneas e possuir escolas completamente sucateadas em suas bases estruturais e sem investimento massivo em formação específica de usos dessas novas ferramentas contemporâneas.

Devido a isso, a política da reforma do ensino médio e da educação remota emergencial se tornou um movimento com alternativas complexas, desafiadoras e inautênticas, refletindo na ação tanto da transposição didática do ensino presencial para o ensino remoto, quanto da adaptação das diretrizes norteadoras da formação escolar para o desenvolvimento do conhecimento nesse novo conceito de ambiente educacional.

Por fim, superar esse cenário complexo, em que reside a formação humana, a reforma do ensino na atual conjuntura social de crise sanitária, política, econômica e ambiental de nossos dias, deve considerar, para além da atualização de repertório dos textos oficiais, a definição de metas para mudanças substanciais que, de fato, garantem a exequibilidade dos direitos humanos já previstos na Constituição de 1988 sobre o acesso ao conhecimento e a uma educação geral para o pleno desenvolvimento da população discente.

Referências

ABAR, C. A. A. P. Teorias da Transposição Didática e Informática na Criação de Estratégias para a Prática do Professor com a Utilização de Tecnologias Digitais. **ReviSeM**, Itabaiana, v. 5 n. 1, p. 29-45, abr. 2020. Disponível em:

<https://seer.ufs.br/index.php/ReviSe/article/view/11893>. Acesso em: 12 out. 2021.

BACKES, D. S.; COLOMÉ J. S.; ERDMANN, R. H.; LUNARDI, L. V. Grupo focal como técnica de coleta e análise de dados em pesquisas qualitativas. **O Mundo da Saúde**, São Paulo, v. 35, n. 4, p. 438-442, out/dez. 2011. Disponível em:

https://bvsmms.saude.gov.br/bvs/artigos/grupo_focal_como_tecnica_coleta_analise_dados_pesquisa_qualitativa.pdf. Acesso em: 12 out. 2021.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Tradução de Maria Ermantina Galvão G. Pereira. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BAKHTIN, M. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. Tradução de Michel Lahud e Yara F. Vieira. 12. ed. São Paulo: Editora Hucitec, 2006.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Edição revista e ampliada. São Paulo: Edições 70 Brasil, [1977] 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular**. Ensino Médio. Brasília: MEC. Versão entregue ao CNE em 03 de abril de 2018. Disponível em

http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 22 jul. 2021.

CARDOSO, C. A.; FERREIRA, V. A.; BARBOSA, F. C. G. (Des)igualdade de acesso à educação em tempos de pandemia: uma análise do acesso às tecnologias e das alternativas de ensino remoto. **Revista Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal**, Brasília, v. 7, n. 3, p. 38-46, ago. 2020. Disponível em

<http://www.periodicos.se.df.gov.br/index.php/comcenso/article/view/929>. Acesso em: 07 out. 2021.

CARVALHO, I. M.; RIBEIRO, P. B. O ensino remoto de língua portuguesa na educação básica frente à pandemia da COVID-19: perspectivas e possibilidades. **Signo**, Santa Cruz do Sul, v. 46, n. 85, p. 15-25, jan./abr. 2021. Disponível em <https://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/view/15563>. Acesso em: 11 out. 2021.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber às práticas educativas**. São Paulo: Cortez, 2013.

CHEVALLARD, Y. **La Transposición Didáctica: del saber sabio al saber enseñado**. La Pensée Sauvage, Argentina, 1991.

CHEVALLARD, Y. Sobre a teoria da transposição didática: algumas considerações introdutórias. **Revista de Educação, Ciências e Matemática**, Duque de Caxias, v. 3 n. 2, p. 01-14, mai/ago. 2013. Disponível em <http://publicacoes.unigranrio.edu.br/index.php/recm/article/view/2338/1111>. Acesso em: 06 out. 2021.

CÓ, E. P.; AMORIM, G. B.; FINARDI, K. R. Ensino de Línguas em Tempos de Pandemia: Experiências com Tecnologias em Ambientes Virtuais. **Redoc**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 3, p. 112-140, set./dez. 2020. Disponível em <https://www.epublicacoes.uerj.br/index.php/redoc/article/view/53173/36535>. Acesso em: 11 out. 2021.

EDUCAÇÃO em tempos de pandemia, Tópico - Metodologias Ativas no Ensino Remoto. Palestrantes: Igor de Moraes Paim; Constantino Diaz da Cruz Neto; Miguel Fabrício Zamberlan. [S. l.: s. n.], 2020. 1 vídeo (85min). **Publicado pelo canal Grupo de Trabalho em EaD CONIF/FDE GT-EAD**. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=YUn38zgRCLw>. Acesso em: 05 de junho de 2021.

FAZENDA, I. C. A. **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia?**. São Paulo: Loyola, 1979.

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

FREIRE, P. **A importância do Ato de Ler: três artigos que se completam**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 1989.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 58. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2014.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. São Paulo: Ed. Paz e Terra, 1996.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**. Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo. Vol. 2, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GONDIM, S. M. G. Grupos focais como técnica de investigação qualitativa: desafios metodológicos. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 12, n. 24, p. 149-161, jan. 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/paideia/a/8zzDgMmCBnBJxNvfk7qKORF/?lang=pt>. Acesso em: 11 out. 2021.

KUENZER, A. Z. O ensino médio no plano nacional de educação 2011-2020: superando a década perdida? **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n.112, p. 851-873, jul./set 2010.

Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/es/a/V3FQ7X6WwDB3vxLFRsy4Qmc/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 12 out. 2021.

LEITE, K. L. F.; FARIAS, M. S. O Ensino Remoto e a disciplina de Língua Portuguesa: como dar continuidade ao processo de ensino aprendizagem. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 7., 2020, Campina Grande. **Anais VII CONEDU - Edição Online...** Campina Grande: Realize Editora, 2020. p. 01-12.

MOREIRA, J. A. M.; HENRIQUES, S.; BARROS, D. Transitando de um ensino remoto emergencial para uma educação digital em rede, em tempos de pandemia. **Dialogia**, São Paulo, n. 34, p. 351-364, jan./abr. 2020.

OLIVEIRA, T. S. O pensamento interdisciplinar e o ensino: reflexões basilares sobre educação em Língua Portuguesa. **Revista Espaço Acadêmico**, Maringá, v. 15, n. 170, p. 121-133, jul. 2015. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/26525/14878>. Acesso em: 07 out. 2021.

POMMER, C. P. C. R.; POMMER, W. M. A metodologia do grupo focal e a formação continuada do professor: um olhar interativo envolvendo a articulação, cognição e emoção. **Revista Itinerarius Reflectionis – UFG**, Jataí, v. 10, n. 2, p. 01-21, jul./dez. 2014. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/rir/article/view/30250/pdf>. Acesso em: 27 out. 2021.

RAMOS, M. N. **Verbete Currículo Integrado**. In: Dicionário da Educação Profissional em Saúde. Fundação Oswaldo Cruz. Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2009. n.p.

REGO, T. C. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

ROJO, R. H. R. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, R. H. R; MOURA, E (orgs). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. p. 11-32.

ROJO, R. H. R. Entre plataformas, odas e protótipos: novos multiletramentos em tempos de web2. **The Specialist: descrição, ensino e aprendizagem**, [S.l.], v. 38, n. 1, p. 01-20, jan./jul. 2017. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/esp/article/view/32219>. Acesso em: 22 out. 2021.

SANTOMÉ, J. T. **Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SAVIANI, D. Formação de professores no Brasil: dilemas e perspectivas. **Poíesis Pedagógica**, Catalão, v. 9, n. 1, p. 7-19, jan/jun. 2011.

SANTOS, N. F.; Sousa, M. S. C.; Bezerra, F. A. S.; Cidelino, T. K. O.; Santos, S. C. M. Interdisciplinaridade na prática de ensino dos professores de língua portuguesa no ensino médio. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 3., 2016, Campina Grande. **Anais III CONEDU...** Campina Grande: Realize Editora, 2016. p. 01-11.

SOUZA, E. P. Educação em tempos de pandemia: desafios e possibilidades. **Cadernos de Ciências Sociais Aplicadas**, Vitória da Conquista, v. 17, n. 30, p. 110-118, jul./dez. 2020. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/ccsa/article/view/7127/5030>. Acesso em: 25 out. 2021.

TRAD, L. A. B. Grupos focais: conceitos, procedimentos e reflexões baseadas em experiências com o uso da técnica em pesquisas de saúde. **Physis Revista de Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 3, p. 777-796, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/physis/a/gGZ7wXtGXqDHNCHv7gm3srw/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 22 out. 2021.

VYGOTSKI, L. S. **A Formação social da mente**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VYGOTSKI, L. S. **Psicologia pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VYGOTSKY, L.S.; LURIA, A.R.; LEONTIEV, A.N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 11. ed. São Paulo: Ícone, 2010.

Recebido em: 05 de fevereiro de 2022.

Aceito em: 19 de dezembro de 2022.