



ARTIGO ORIGINAL

Ressonâncias discursivas construídas sobre o uso do LD de inglês no Pará em tempos de crise

Discursive resonances built upon the English textbook in Pará state in times of crisis

Makoy Santos da Silva¹ , Ana Emília Fajardo Turbin² 

¹Secretaria de Educação do Pará, makoy.silva@escola.seduc.pa.gov.br

²UnB - Universidade de Brasília, anafajardo@unb.br

Como citar o artigo

SANTOS DA SILVA, M., FAJARDO TURBIN, A. E. Ressonâncias discursivas construídas sobre o uso do LD de inglês no Pará em tempos de crise. *Revista Horizontes de Linguística Aplicada*, ano 20, n. 1, p. DT4, 2021.

Resumo

Objetivamos investigar, por meio do depoimento de duas professoras de inglês (identificadas por K e M) da rede pública de ensino do Estado do Pará, de que forma o livro didático (LD) de inglês tem sido utilizado como instrumento de ensino e aprendizagem durante a pandemia do novo coronavírus. Embasamo-nos em Choppin (2004) e Oliveira *et al.* (1984) por entendermos que o LD é um recurso significativo e relevante. Elegemos a noção de ressonância discursiva de Serrani-Infante (1991, 1997, 2001) para a análise de dados. A metodologia está dentro de um paradigma qualitativo – um estudo de caso. Nosso instrumento de coleta de dados é o aplicativo eletrônico *WhatsApp* e utilizamos uma entrevista semiestruturada. Como resultado, identificamos que o LD de inglês, em tempos de crise, não foi utilizado, mesmo as docentes cientes de que o livro havia sido entregue aos alunos e da possibilidade de alguns deles trabalharem-no por meio de aulas *online*.

Palavras-chave: LD de inglês. Ressonâncias discursivas. Pandemia viral.

Abstract

We aim to investigate, through the speech of two English teachers (identified by the initials of their names) from public school in Pará state, how the English textbook has been used as a teaching and learning tool during the new coronavirus pandemic. We approach our studies on Choppin (2004) e Oliveira *et al.* (1984). We understand that the textbook is meaningful and equally important. We also chose the discursive resonance notion of Serrani-Infante (1991, 1997, 2001) to analyze the data. The methodology is within a qualitative paradigm – a case study. Our instrument of collecting data is the *WhatsApp*, applying semi structured interviews. As a result, we identified that the English textbook was not used, even the teachers aware of that the book was given to students and the possibility that some of them could work through online classes.

Keywords: English textbooks. Discursive Resonance. Viral pandemic.

Apoio financeiro: Nenhum.

Recebido em 19 Janeiro, 2021. Aceito em 05 Maio, 2021.



Este é um artigo publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença Creative Commons Attribution Non-Commercial No Derivative, que permite uso, distribuição e reprodução em qualquer meio, sem restrições desde que sem fins comerciais, sem alterações e que o trabalho original seja corretamente citado.

1 INTRODUÇÃO

Na época da produção deste texto,¹ os quatro cantos do planeta foram atingidos de forma avassaladora por um vírus denominado Novo Coronavírus (Covid 19), infectando milhares de pessoas e matando outras tantas com uma severa Síndrome Respiratória Aguda (SARs), provocando, com isso, uma crise mundial em todos os setores (pessoal, social, cultural, econômico), e o colapso no sistema de saúde público e privado de vários países tornou-se o centro da discussão em todas as mídias sociais.

Para conter a pandemia viral, a Organização Mundial de Saúde (OMS) recomendou que os países mais atingidos adotassem o sistema de quarentena (reclusão) e requisitos elevados de higiene, principalmente o de lavagem das mãos e o uso de álcool em gel 70%, assim como o distanciamento entre as pessoas deveriam ser hábitos constantes. Como um dos países atingidos, o Brasil também teve de tomar algumas atitudes para a contenção do vírus, fechando escolas, *shoppings*, restaurantes e o comércio como um todo.

No que concerne ao fechamento das escolas, professores da rede pública de ensino se depararam com o grande desafio de ensinar os alunos em tempos de incerteza e, também, com a imediata necessidade de melhor se qualificar a fim de atender uma demanda como nunca antes ocorrera, lançando mão de recursos tecnológicos digitais, principalmente os viabilizados pela internet.

No Estado do Pará, a situação foi muito séria: as escolas fecharam e a contaminação também atingiu professores. Na época, sem o posicionamento oficial da Secretaria de Estado de Educação (Seduc-PA) quanto ao possível retorno seguro às escolas, a categoria professoral questionava-se de que forma toda essa situação poderia ser viabilizada, principalmente no que diz respeito à utilização do livro didático (LD), entregue aos alunos no início do ano letivo de 2020.

Diante desse quadro, trabalhar o LD físico ou um potencial LD digitalizado tem sido a meta e, ao mesmo tempo, o desafio para os professores nesse momento em que as aulas presenciais foram suspensas. Mesmo cientes dos esforços que a Seduc-PA fez para que esse material chegasse aos alunos, docentes ainda se indagam como proceder com essa ação pedagógica e de que forma o LD poderia ser trabalhado a distância.

Assim, tendo em vista o LD como um dos possíveis mediadores do ensino, procuramos investigar, por meio do depoimento de duas professoras de inglês (identificadas por K e M) da rede pública, de que maneira esse material tem sido utilizado e, mais especificamente agora, em plena pandemia, porquanto os discentes receberam os livros, não obstante as escolas fechadas como medida de contenção do vírus. Nesse caso, o livro seria um recurso possível de ser usado, principalmente por aqueles que não têm acesso à internet em casa. Os discursos proferidos pelas participantes são analisados pelo viés das ressonâncias discursivas desenvolvidas por Serrani-Infante (1991, 1997, 2001), por identificarmos que eles são constituídos de relevantes representações de sentidos.

2 O LIVRO DIDÁTICO COMO INSTRUMENTO MEDIADOR DE ENSINO

O livro didático (LD) nas escolas públicas brasileiras cada vez mais tem ganhado espaço nas salas de aula, e, dependendo do enfoque que se quer dar, torna-se recorrentemente objeto de pesquisas e estudos. Como instrumento didático, por vezes é ora rotulado como um dos principais eixos estruturantes do ensino, ora como um dos responsáveis, senão o principal, pelo planejamento anual dos professores a ser ministrado durante todo o ano letivo.

Levando em conta sua vasta complexidade como instrumento mediador de ensino, defini-lo como objeto “livro didático” ainda tem sido tópico de debates em virtude de sua “multiplicidade de funções e da diversidade de agentes que ele envolve” (CHOPPIN, 2004, p. 52).

¹O texto foi escrito entre os meses de maio e junho de 2020, período em que o país registrou mais de 1,2 milhão de casos do novo coronavírus. Dados: <https://coronavirus.saude.gov.br/>. Acesso em: 27 jun. 2020.

Segundo Oliveira *et al.* (1984), uma das reflexões que se fazem acerca do LD é associá-lo ou como um produto/mercadoria expresso no universo da indústria editorial, ou como um ingrediente do sistema de ensino. Entretanto, de acordo com os autores, com o passar do tempo o LD “vem sendo pensado como apresentando características particulares que o identificam não apenas como uma mercadoria, mas como um produto especial, com função e destinação específicas” (OLIVEIRA *et al.*, 1984, p. 19-21).

Tendo a característica de que é um dos instrumentos utilizados no processo de aprendizagem ou formação, e que fortemente direciona a ação pedagógica do professor, uma vez que apresenta conteúdos didáticos e os distribui em lições ou unidades, Choppin (2004) nos permite reflexionar acerca do aspecto que legitima a natureza e o contexto no qual o livro é utilizado. Segundo o autor:

Um livro didático se inscreve em um ambiente pedagógico específico e em um contexto regulador que, justamente com o desenvolvimento dos sistemas nacionais ou regionais, é, na maioria das vezes, característico das produções escolares. Sua elaboração, realização material, comercialização e distribuição supõem formas de financiamento vultuosos, quer sejam públicas ou privadas, e o recurso a técnicas e equipes de trabalho cada vez mais especializadas, portanto, cada vez mais numerosas. Por fim, sua adoção nas classes, seu modo de consumo, sua recepção, seu descarte são capazes de mobilizar, nas sociedades democráticas sobretudo, numerosos parceiros (professores, pais, sindicatos, associações, técnicos, bibliotecários, etc.) e de produzir debates e polêmicas (CHOPPIN, 2004, p. 554).

Lajolo e Zilberman (1998) também trazem importantes contribuições acerca do LD e consideram que ele apresenta duas peculiaridades: a de primo-rico e a de primo-pobre. Quanto a este, é porque se constitui em:

[...] texto para ler e botar fora, descartável porque anacrônico: ou ele fica porquanto apresenta dados e progressos da ciência a que se refere ou o estudante o abandona, por avançar em sua educação. Sua história é das mais esquecidas e minimizadas, talvez porque os livros didáticos não são conservados, suplantando seu “prazo de validade” (p. 120).

Quanto ao primo-rico das editoras:

As primeiras e as mais antigas já o incluíam em seus catálogos, e as atuais e mais modernas sonham em dispor de um ou mais títulos adotados por professores, escolas ou Secretarias de Educação. A vendabilidade do didático é certa, conta com o apoio do sistema de ensino e o abrigo do Estado, é aceito por pais e educadores. Editor nenhum o ignora, embora nem sempre o tenha a seu alcance (p. 120).

A noção de “primo-pobre” e “primo-rico” apresentadas pelas autoras traz uma concepção pertinente e, até certo ponto, inovadora quando se trata de LD. Concebê-lo como “primo-pobre” implica que seu descarte é certo e que sua utilização se resume a apenas o ano letivo vigente. Como “primo-rico”, o livro torna-se a “preciosidade”, a mina de ouro do mercado editorial, que procura, cada vez mais, produzir e dispor de títulos a serem escolhidos e adotados pelos docentes.

Mesmo sendo um instrumento mediador do ensino que impacta toda uma comunidade estudantil, assim como o plano pedagógico anual elaborado pelos professores, a noção do LD como “primo-pobre” ainda persiste por uma grande parte de professores de inglês, que o rotulam como “difícil e complexo demais para seus alunos”. Na maioria das vezes e por iniciativa própria, esses docentes decidem reduzir ou até mesmo não utilizá-lo e trazer outros recursos (físicos e, agora, virtuais) que, na visão deles, são muito mais atrativos e atualizados para a sala de aula.

Decisões como essas são frequentes, e conjecturamos que, de forma progressiva, mais adeptos dessa prática têm preterido um material que, a nosso ver, muito pode contribuir para

o processo de ensinar e aprender e que há décadas tem sido considerado o principal recurso mediador da construção do conhecimento.

Como um dos recursos utilizados no processo de ensino-aprendizagem, os LDs, além de serem disponibilizados fisicamente, ou seja, de forma impressa, podem também ser encontrados virtualmente, isso porque o mercado editorial e as plataformas educacionais já têm compreendido o quão grande pode ser o alcance de um material que já apresenta uma grande “variedade de formas de texto associadas a tecnologias da informação e multimídia”² (CAZDEN *et al.*, 1996, p. 61), principalmente em tempos de crise, como a que estamos vivenciando.

3 O LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

A inclusão do LD de língua estrangeira (LE) nas escolas tem sido, em pleno século XXI, tema constante de acaloradas discussões por pesquisadores como Cunningsworth (1995) e Tomlinson (2008), por exemplo, e por aqueles que têm a função de mediar o ensino nas salas de aula. Dentre os questionamentos que permeiam esse material estão os critérios para sua escolha, tais como objetivos e abordagens, *design* e organização, conteúdo de linguagem e metodologia.

Em síntese, trabalhar o LD de LE requer critérios que precisam ser analisados cautelosamente a fim de que os conteúdos, as abordagens, a metodologia e as habilidades estejam de acordo tanto com a série/ano do aluno quanto com os objetivos que se pretende alcançar com as atividades propostas no livro.

Outra questão que se percebe acerca do LD é que há quem o considere como apoio pedagógico indispensável todo organizado, cujo planejamento já se encontra disponível no próprio exemplar. Mas há também quem não compactue com a possibilidade de ter um guia todo estruturado e pronto.

Não obstante a querela, é importante ressaltar que todos os LDs, inclusive os de LE, disponíveis para a distribuição são previamente aprovados por uma comissão técnica da Secretaria de Educação Básica do MEC, e os que não são aprovados nem chegam às escolas.

De forma mais específica, em se tratando de LD de LE, percebe-se que todo o empenho do MEC, que vai desde a catalogação, a seleção, a escolha e a distribuição, se converte na expectativa da relevância de um material de qualidade que atenda e crie novas formas de engajamento e participação dos alunos em um mundo social cada vez mais globalizado e plural, como constatado a seguir:

[...] o estudo da língua inglesa pode possibilitar a todos o acesso aos saberes linguísticos necessários para engajamento e participação, contribuindo para o agenciamento crítico dos estudantes e para o exercício da cidadania ativa, além de ampliar as possibilidades de interação e mobilidade, abrindo novos percursos de construção de conhecimentos e de continuidade nos estudos (BRASIL, 2017, p. 241).

A produção de LD de inglês está, de forma muito particular, ligada a uma abordagem ou filosofia da formação de quem o elabora. Por essa razão, é comum esses materiais serem alvo de discussões e questionamentos (CUNNINGSWORTH, 1995; TOMLINSON, 2008) acerca de sua qualidade e eficácia no processo de ensinar e aprender. No que concerne à produção desse material, entendemos que toda e qualquer seleção de conteúdo deve ser feita de maneira cautelosa e responsável, e o foco não pode se restringir a apenas o de detectar níveis de dificuldades de conteúdo, mas o de verificar se os objetivos e os pressupostos do autor são, de fato, adequados, a fim de que o professor possa “buscar no livro didático as contribuições que possibilitam a ele mediar a construção do conhecimento científico pelo aluno, para que este se aproprie da linguagem e desenvolva valores éticos, mediante os avanços da ciência, contextualizada e socialmente relevante” (FRISON *et al.*, 2009, s. p.).

²No original: *variety of text forms associated with information and multimedia technologies.*

Salientamos também que a construção desse conhecimento pode acontecer a partir do momento em que o professor supera as próprias limitações dos livros, que, por seu caráter genérico, segundo Rojo (2013), não podem contextualizar os saberes, assim como não podem ter exercícios específicos para atender às problemáticas locais, pois “é tarefa dos professores complementar, adaptar, dar maior sentido aos bons livros recomendados pelo MEC” (ROJO, 2013, p. 170).

Assim, no que concerne às abordagens de ensino, ou seja, a consciência de que o ensino da língua inglesa “exige do professor uma atitude de acolhimento e legitimação de diferentes formas de expressão na língua” (BRASIL, 2017, p. 242), é coerente ressaltar que o tratamento dos usos locais do inglês e dos recursos linguísticos a eles relacionados contribui para potencializar um repertório linguístico que precisa ser analisado e disponibilizado ao aluno para que este possa fazer uso desse repertório, observando sempre a condição de inteligibilidade na interação linguística.

4 CATEGORIA DE ANÁLISE: A NOÇÃO DE RESSONÂNCIA DISCURSIVA

Segundo Serrani-Infante (1991, 1997, 2001), a noção de ressonância discursiva acontece quando determinadas marcas linguístico-discursivas se repetem, contribuindo, dessa forma, para a construção de uma representação de sentido predominante. Em outras palavras, a ressonância “é produzida por meio de um efeito de eco entre as unidades; elas soam de novo, acontecendo uma vibração semântica mútua” (SERRANI, 1991, p. 103-104).

Como a repetição ou o efeito de eco acontecem em virtude da ênfase dada a um determinado enunciado ou palavra que reverbera continuamente nos discursos dos autores-sujeitos, a autora destaca que a noção de ressonância permite incluir o sujeito da linguagem, pois esta sempre ressoa para alguém “tanto na dimensão dos interlocutores empíricos projetados no discurso (projeção para qual é fundamental o domínio das formações imaginárias) quanto para a dimensão do sujeito, no sentido foucaultiano do termo, ou seja, o do lugar dominante de enunciação em uma formação discursiva de referência” (SERRANI, 1991, p. 104).

Além de incluir o sujeito da linguagem, é importante frisar que o enunciado por ele manifesto possui um sentido muito particular e, ao mesmo tempo, passível de outras interpretações, fazendo com que Serrani-Infante (2001) correlacione a regularidade das ressonâncias à noção de formação discursiva, que são “condensações de regularidades enunciativas em processos constitutivamente heterogêneos e contraditórios de produção de sentidos em diferentes domínios do saber” (SERRANI-INFANTE, 2001, p. 47).

Tendo como foco a construção da referência do objeto do discurso, a análise da ressonância discursiva é examinada a partir da repetição de:

- a itens lexicais da mesma família de palavras ou itens de diferentes raízes lexicais apresentados na fala como semanticamente equivalentes;
- b construções que trabalham parafrasticamente (mesmo focalizando as unidades linguísticas, elas nunca são consideradas isoladamente, mas estudadas em suas relações discursivas);
- c modos de enunciação presentes no discurso (modo indeterminado de enunciação; o modo definido por negações ou afirmações – categóricas ou modalizadas; o modo de dizer de tom casual – modo de acréscimos contingentes) (SERRANI, 1991, p. 225).

5 ANÁLISE DAS RESSONÂNCIAS DISCURSIVAS NOS DEPOIMENTOS DAS PROFESSORAS

Esta pesquisa é de caráter qualitativo e um estudo de caso por considerarmos a pertinência dos discursos realísticos advindos das próprias participantes e por envolver “atenção na descrição e na interpretação do significado” (FALTIS, 1997, p. 146).

Como estratégia de análise, recorreremos à noção de ressonância discursiva de Serrani-Infante (1997, 2001) por identificarmos recorrências de palavras, enunciações e argumentos repletos de sentidos predominantes extraídos dos depoimentos de duas professoras de

inglês, identificadas pelas iniciais de seus nomes (M e K), no ano de 2020. Acreditamos que as marcas linguístico-discursivas, que frequentemente se repetem, indicam que o objeto do discurso ganha expressividade e evidencia notoriedade durante as próprias falas das entrevistadas.

Como instrumentos da coleta de dados, elegemos entrevistas semiestruturadas feitas através do aplicativo eletrônico *WhatsApp* com as professoras: uma trabalha na região metropolitana de Belém (40 anos de idade) e leciona atualmente para turmas do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) e a outra (33 anos de idade) trabalha na cidade de Tucuruí, sudeste do Pará (região de Carajás), e leciona para turmas do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano).

A escolha do aplicativo *WhatsApp* é endossada pensando na praticidade e na otimização de tempo das docentes por causa da própria rotina de trabalho que levam e na ciência de que têm fácil acesso a esse aplicativo e o utilizam com bastante frequência.

Embora tenham sido apenas duas professoras participantes, cada uma delas nos forneceu uma entrevista longa, e sempre que havia necessidade de esclarecermos alguma questão ou acrescentarmos mais perguntas elas, gentilmente, se prontificavam a responder, aumentando ainda mais o *corpus* de análise. Nesse sentido, ratificamos o baixo número de participantes por conta da extensão da pesquisa e das entrevistas.

Decidimos analisar as ressonâncias discursivas extraídas dos enunciados das docentes levando em conta:

- a) as construções parafrásticas (estudadas em suas relações discursivas e não isoladamente);
- b) os modos de enunciação presentes no discurso (o modo indeterminado de enunciação; o modo definido por negações);
- c) os itens lexicais da mesma família de palavras ou itens de diferentes raízes lexicais apresentados na fala como semanticamente equivalentes.

5.1 Construções que trabalham parafrasticamente: ressonância dos modos verbais utilizar e usar (e variações)

Ao serem indagadas acerca do uso do LD, percebe-se que embora as enunciações sejam diferentes, a presença dos modos verbais utilizar, pretendo utilizar, utilizava, procurei utilizar, buscava utilizar, conseguia utilizar, usar, usando, tenho usado, estou usando indica a repetição da ação de usar (e suas variações) o livro e se constitui em uma constante nos discursos das participantes.

Professora K: Eu esse ano [2020] **tenho usado** bastante. Na verdade, eu sempre **usei** [anos anteriores] o LD, mas eu sempre me apoiava bastante em outros materiais. Eu procurava **usar** o mínimo possível o LD em sala de aula. Esse ano [2020], eu já **estou usando** um pouco mais [...], então eu sempre **uso** bastante Datashow, quando eu **não uso** Datashow eu procuro trabalhar com joguinhos, jogos pela internet, só que nós temos, na escola, esse ano, dois problemas em relação a equipamento [...]. [...] então nem sempre eu consigo agendar o Datashow para que eu **possa usar** na sala de aula e aí, como o plano B, eu acabo **usando** o livro. Nesse caso eu **prefiro utilizar** o LD como alternativa B, como segunda opção, [...]. Então, eu seleciono alguns [materiais] que eu acho que estão mais próximas do nosso trabalho, do nosso objetivo e desses materiais mais próximos da realidade dos alunos e as outras que eu acho que não têm muito a ver, eu acabo **não utilizando**.

[Mediação da tecnologia]: Eu acredito que facilitaria mais a utilização do livro, se tornaria mais prática. Mas acho que ele **não seria usado** totalmente porque ainda assim nós iríamos esbarrar na questão do computador [...]. Eu não consegui dar aula online durante a pandemia [2020] porque eu estava sem computador. O Estado não entrou com nenhum auxílio para nós comprarmos, adquirirmos equipamentos. Tudo que a gente usa, a gente está comprando com o nosso bolso.

Professora M: Embora esteja no plano de currículo a utilização deles, principalmente para as questões de conteúdos baseados na nova BNCC, **pretendo utilizá-los** [...]. Quanto aos

livros anteriores, eu os **utilizava** em sala de aula como complemento dos conteúdos. Os conteúdos que eu teria que administrar durante um bimestre não tinham no livro [...]. Mas durante o semestre procurava **usar** os livros o tanto quanto possível [anos anteriores]. Os alunos, no entanto, não gostavam ou bloqueavam o livro pelo fato de eles estarem em sua maioria em inglês, embora eu os auxiliando [...]. **Procurei utilizar** [2020] principalmente pelo fato de serem alguns bem simples, outros nem tanto, pelo fato de cada escola ter seus exemplares diferentes [...]. Eu procurava complementos que não tinham nos livros e que não coincidiam com os conteúdos programáticos, ou seja, eu sempre **buscava utilizar** o livro para atividades extras, pontuação e às vezes para conteúdos [...].

Aqui, em Tucuruí, no município, o livro de língua inglesa não foi utilizado *online*. A gente, aqui, ficou um pouco atrasado na questão do livro porque a gente recebeu o livro no mês de março e a gente entrou em pandemia.

Ao mesmo tempo em que esses verbos e suas variações ressoam ao longo das entrevistas, como que ratificando o uso desse material em sala de aula, percebemos, nas enunciações das participantes, que o livro em si pouco é usado presencialmente e não é utilizado virtualmente (*online*) como instrumento mediador do ensino. Se observarmos atentamente as vezes em que essas ações verbais são dispostas nas orações, evidenciamos, logo em seguida, o subterfúgio, o pretexto de não utilizá-las na íntegra, sendo justificada a preterição em virtude do conteúdo complexo apresentado, de assuntos que não seriam tão importantes de serem ensinados, da predominância de muitas palavras em inglês (talvez uma referência à textos e exercícios escritos na língua-alvo) e da omissão do Estado por não viabilizar auxílio financeiro para a compra de computadores para os professores.

A substituição do LD por outros materiais e recursos pedagógicos também é justificada pelo fato de o livro trazer em seu conteúdo textos e atividades distantes da realidade dos alunos e haver incompatibilidade com a proposta pedagógica da escola, como aponta a professora K.

Nos discursos, também podemos identificar que o LD, quando usado presencialmente, ora é “bloqueado” pelos alunos, ora pelas professoras, que preferem complementar o conteúdo com outras atividades, trazendo para a sala de aula jogos, o Datashow (*Powerpoint*) ou indo para o laboratório de informática. Enfim, o livro é o plano B, a segunda alternativa para se trabalhar em aula, recorrendo a ele somente para atividades extras, pontuação e, às vezes, para complementar o conteúdo, como relata a professora M.

No que concerne a usar o LD virtualmente, percebemos que a professora K apresenta boas expectativas se os livros fossem utilizados *online*, tendo em vista a praticidade de poder avançar com o conteúdo, porém, um dos empecilhos seria o não acompanhamento das aulas por causa da realidade vivenciada por muitos estudantes de não terem computador, celular ou acesso à internet disponíveis em casa. Já a professora M afirma, categoricamente, que não utilizou o LD porque, após recebê-lo, o município em que mora também foi acometido pela pandemia.

5.2 Modos de enunciação presentes no discurso

5.2.1 Ressonância do modo indeterminado de enunciação

Durante as entrevistas com as participantes, notamos expressivas indeterminações nos seus enunciados, os quais ressoam de forma a configurar imprecisão e incerteza. A constante presença do modo verbal futuro do pretérito *gostaria, seria, iríamos, teria, facilitaria, poderiam, estariam, deveria* denota um desejo não realizado, ou seja, uma ação que poderia ter acontecido posteriormente a uma situação no passado.

O desejo de usar o LD com mais frequência, principalmente no que tange às atividades de compreensão oral (*Listening*) nas aulas de inglês, é “esbarrado” pela falta de equipamento de áudio na escola, como afirma a professora K.

De forma semelhante, percebemos imprecisão nos discursos da professora M quando menciona a possibilidade de utilizar o LD por meio de recursos tecnológicos. Nos enunciados da docente, encontramos um ressoar dos verbos no modo futuro do pretérito indicando especulação ou hipótese de algo que poderia ou não acontecer. A professora M não sabe dizer ao certo o que aconteceria se ações de incentivo à tecnologia fossem efetivadas na escola, apenas conjectura que não seria viável para os alunos, porquanto estes não teriam acesso à internet.

Professora K: Eu **gostaria** de poder usar mais do que a parte de exercícios e interpretação de texto. Eu **gostaria** de poder usar a parte que tem de áudio [...]. Mas eu estou trabalhando, eu **estou tentando** achar um gravador para **tentar** trabalhar essa parte de áudio [...]. Há aulas que são planejadas para que o LD seja o plano A e há aulas em que ele **seria** o plano B.

[LD utilizado por meio de recursos tecnológicos]: Então, a escola **teria** que disponibilizar computador para os alunos usarem ou o aluno **teria** de ter o computador em casa ou então o celular, um celular que fosse bom para utilização desse tipo de recurso. Então, eu acredito que isso dificultaria um pouco a utilização do livro físico ou digitalizado mediado pela internet. Mas, com certeza, **seria** algo bem mais prático, **facilitaria** um pouco o uso, sim.

Professora M: [LD utilizado por meio de recursos tecnológicos]: Sobre o livro, pelo professor creio que sim, mesmo que parcialmente, porém não sei se **seria** viável para os alunos, tendo em vista aqui, que nem todos os nossos estudantes **teriam** acesso à internet. Infelizmente não é uma realidade de todos os nossos estudantes. Quanto ao professor, acredito que sim, **poderiam** utilizar esses livros, além do auxílio de material extra [...] nem sempre os conteúdos necessários **estariam** nos livros, e ressaltando também o cronograma que **deveria** seguir a realidade da pandemia, se essa opção viesse a acontecer durante ou posteriormente a essa crise sanitária atual.

5.2.2 Ressonância do modo determinado por negações

Há nas enunciações das participantes uma constante repetição dos advérbios de negação *não* e *nem*. Esses advérbios são inseridos nos discursos como forma de modificadores do grupo verbal ou de constituintes do grupo verbal. Ao utilizarem, ambas as docentes mostram oposição de um raciocínio antes estabelecido, fazendo com que as negações ganhem uma proporção significativa.

A ressonância do modo determinado por negações nos discursos das participantes assegura que o LD não pôde ser usado virtualmente por causa do contexto pandêmico. Como as aulas foram suspensas, a falta de contato com os alunos perdurou seis meses (de março a setembro de 2020), e a prioridade da Seduc-PA foi, primeiro, reorganizar-se para poder criar estratégias que viabilizassem tanto o conteúdo a ser ministrado pelos docentes quanto a forma de chegar aos alunos virtual e presencialmente.

Professora K: Nesse período da pandemia, eu confesso que **não** consegui usar o livro didático, porque, um, porque a instrução da Seduc-PA foi para que nós fizéssemos o cadernão (compêndio), cadernos com conteúdos para eles. Então, em 2020, as aulas foram suspensas, né, devido à pandemia em março, acho que fazia 15 dias que a gente tinha começado as aulas e aí eu, praticamente, **não** tinha usado o livro didático ainda. Aí, só em outubro que a Seduc-PA entrou em contato com os professores para que nós pudéssemos organizar os cadernões com conteúdo resumido para os alunos, e aí **não** foi sugerido que usássemos o livro didático, **não**. [...] Nesse primeiro momento, eu **não** consegui dar aula para todos os alunos, porque, primeiro, nós continuamos com o uso dos cadernões, né. Foi pedido que nós fizéssemos

resumos do conteúdo que nós poderíamos ter dado no ano passado que nós **não** conseguimos dar.

Então, nós ficamos trabalhando com cadernões avaliativos.

Professora M: [...] ficou um pouco atrasado na questão do livro porque a gente recebeu o livro no mês de março e a gente entrou em pandemia. Então, a gente **não** usou o livro e a gente **não** teve uma estratégia para usar o livro *online*, ainda está em processo. [...] o livro de língua inglesa não foi utilizado *online*. Primeiro, a gente utilizou formas de como chegar ao aluno *online*. Teve que buscar todos esses alunos a partir de setembro para a gente poder começar a dar aula para eles *online* ou com apostilas (compêndios), ou outros métodos **sem** usar o livro.

De acordo com a professora M, o não uso do livro se deve a outras demandas relacionadas, principalmente à “busca” desse aluno para que não se evadisse da escola, e a ênfase dada naquele momento foi dar aula *online* e disponibilizar atividades virtuais através das plataformas *Google Forms* e *Google Classroom*, vídeos e áudios para os alunos que tinham acesso à internet e caderno de atividades impressos (compêndios) para os que não tinham celular, computador e acesso à internet em casa. A professora K também reitera que a prioridade da Seduc-PA era a urgente necessidade de encontrar o aluno que se ausentou (presencial e virtualmente) da escola e orientou que os docentes trabalhassem conteúdos reduzidos e elaborassem compêndios impressos a serem entregues na escola aos discentes que, porventura, fossem privados de recursos tecnológicos digitais.

5.3 Ressonância dos itens lexicais da mesma família de palavras ou itens de diferentes raízes lexicais apresentados como semanticamente equivalentes

A existência de itens lexicais da mesma família de palavras ou itens de diferentes raízes lexicais está muito presente nas enunciações das professoras entrevistadas, tais como *conteúdo*, *tema*, *projeto*, *complemento*, *realidade*, *computador*, *livro didático*, *escola*, *sala de aula*. A repetição constante desses termos nos conduz a refletir o quanto esses vocábulos se constituem de significativa importância. Eles ecoam em suas enunciações como forma de ênfase, realce e retornam ao longo das entrevistas.

De forma semelhante, isso acontece também com as palavras *projetos*, *temas*, *conteúdos*, *compêndios*, e, ao inseri-las, percebemos que suas significações reforçam uma preferência em relação ao LD (presencial e virtualmente). Este muitas vezes é preterido por causa dos projetos estabelecidos pelas docentes, pela própria escola e pela escolha da Seduc-PA em priorizar o compêndio de atividades impressas.

As palavras *resumos* e *realidade* ressoam nas enunciações como que endossando a razão de não utilizarem o LD como um todo, ou seja, uma vez que os conteúdos e os temas dos livros estão distantes da realidade dos alunos, a solução, segundo as docentes, é preencher a lacuna com complementos e atividades extras a fim de que o conteúdo seja, de fato, ensinado.

Em relação ao vocábulo *computador*, percebemos nas falas que sua utilização ocorre como um meio pelo qual se postavam as páginas do LD, como uma maneira de o livro “chegar” até o aluno. A iniciativa da professora K em fazer essas postagens sugere vê-lo como um importante instrumento utilizado no processo de aprendizagem, como também afirma Choppin (2004), porém é permeado por um árduo processo que, para ela, se configurava em um trabalho minucioso e até cansativo, pois explicava “ponto por ponto” para poder resolver as atividades com discentes. No que concerne aos alunos que não tinham acesso à internet em casa, postar páginas do livro causava preocupação à professora, porquanto, segundo ela, além de não terem a oportunidade de ouvir a explicação do conteúdo, a barreira da língua seria outro obstáculo, pois, para uma grande parte deles, não há quem os oriente e os ajude em casa.

Professora K: Então, nós ficamos trabalhando com cadernões avaliativos [compêndios]. Eu não consegui dar aula *online* porque eu estava sem computador.

Foi pedido que nós fizéssemos resumos do conteúdo [compêndios] [...]. Depois de tudo eu consegui dar duas aulas com o livro didático deles. Mas assim, eu ia explicando ponto por ponto, e eu tenho que fazer mesmo toda a atividade com eles, o que me faz perder um pouco de tempo também, né, porque é complicado, eles esbarram muito na barreira da língua, e assim, pela internet é um problema a mais. A minha preocupação é com aqueles alunos que não têm internet. A gente dá o número da página para eles, e aí eles vão tentar responder em casa sozinhos, o que eu acho muito difícil porque eles esbarram na questão da barreira da língua, o livro está todo em inglês, nem sempre os pais têm esse acesso, essa condição de dar o suporte para o filho.

Professora M: Vejo que o livro precisa ser usado, já que fazemos essa escolha baseadas nas nossas experiências em **sala de aula** e nos **conteúdos**. Um dos problemas apontados pelos professores com que fiz escolhas anos atrás era a complexidade dos **conteúdos** [...]. Vemos que a questão do acesso a **computadores** ou celulares com disponibilidade de internet (de boa qualidade e velocidade) infelizmente não é uma **realidade** de todos os nossos estudantes.

Nós ficamos com apostilas [compêndios] e procurando processo *online* de se comunicar com alunos. Mas o livro não foi utilizado *online* em 2020. Creio que em 2021 os professores irão procurar um meio de usar o livro.

6 CONCLUSÃO

Percebemos que o relato das participantes traz importantes considerações acerca de como o LD tem sido visto e, de maneira especial, neste momento tão ímpar que estamos vivendo, que, mesmo apesar de as escolas ainda se encontrarem fechadas, como medida de contenção do coronavírus, verificou-se que os alunos receberam os livros no início do ano letivo.

Podemos observar que as ressonâncias analisadas nos depoimentos das docentes fazem com que seus discursos ganhem relevantes significações, ao ponto de identificarmos o quanto o livro é muito pouco usado em sala de aula, presencialmente, e não tem sido utilizado por meio de recursos tecnológicos digitais neste momento de crise pandêmica. Segundo as participantes, o LD “esbarra” e é “entreve” por causa de sua complexidade e por não trazer em seu conteúdo atividades que se aproximem da realidade e do interesse dos alunos, sendo preterido por se priorizar os compêndios, durante o ano de 2020, como forma de evitar a evasão escolar, decisão encontrada pela Secretaria de Estado de Educação.

Observamos também que as professoras gostariam de usar o livro com mais frequência, aliás, ele é considerado o primo rico das editoras, porém seus enunciados se mostram dúbios e, logo, entram em contradição, porquanto substituem o assunto LD e o direcionam para outros recursos mediadores do ensino, tais como computador, Datashow, música, atividades complementares e compêndios, voltando, portanto, a ser o primo pobre, desprezado e não utilizado. A ressonância do modo indeterminado de enunciação, principalmente, apresentado no uso dos verbos no modo futuro do pretérito (*gostaria, seria, iríamos, teria, facilitaria, poderiam, estariam, deveria*) implica que as docentes não têm muita certeza do que falam, apenas conjecturam, referindo-se a um estado ideal, hipotético, um desejo que não se realiza no presente.

Semelhantemente, a ressonância do modo determinado por negações (*não* e *nem*) reforça oposição de um raciocínio antes estabelecido, criando dubiedade em suas falas, pois ao afirmarem que utilizam o livro em sala de aula (presencialmente), logo, encontramos a rejeição dele em suas enunciações por causa de sua complexidade, do desinteresse dos alunos e do conteúdo ser distante da realidade dos discentes. No que concerne às atividades *online* desenvolvidas em 2020, o relato das docentes demonstra que foi inviável a utilização do LD, pois havia, em primeiro lugar, a necessidade de se fazer uma busca ativa desse aluno (por meio de telefonema e da constante atualização dos contatos dos alunos/responsáveis e informes) para que este não se evadisse da escola e criar cadernos de atividades (compêndios) com todas as disciplinas, disponibilizando-os à coordenação pedagógica para

serem entregues presencialmente em momento oportuno, seguindo os protocolos de segurança estabelecidos pela OMS.

A ressonância dos itens lexicais da mesma família de palavras ou itens de diferentes raízes lexicais (*conteúdo, tema, projeto, complemento, realidade, computador, livro didático, compêndio, escola, sala de aula*) também chama atenção, porquanto esses vocábulos ecoam em suas enunciações como forma de destaque e retornam ao longo das entrevistas. A ênfase está na busca de conteúdos que muitas vezes o LD não apresenta, demandando das docentes complementar o conteúdo programático com projetos e atividades extras que sejam próximos da realidade dos discentes e da comunidade escolar. Isso também foi justificativa para o LD *online* não ser usado durante a pandemia, pois foi substituído pelo compêndio (caderno de atividades).

Assim, levando em conta o objetivo principal proposto para este artigo, que foi investigar, por meio dos enunciados de duas professoras de inglês (identificadas por K e M) da rede pública, de que forma o LD tem sido utilizado em plena pandemia, chegamos ao consenso, extraído de suas próprias enunciações, de que o livro em si foi preterido, deixando de ser usado, a não ser em dois únicos momentos relatados pela professora K, mesmo diante da possibilidade de usá-lo por meio de recursos tecnológicos digitais. Ele também não é o único material utilizado na sala de aula quando presencialmente. Segundo os relatos, a inserção de outros materiais de apoio é necessária, pois o próprio livro, em grande parte, não contempla assuntos ou textos atualizados.

Conjecturamos que a inserção de outros materiais complementares, que não o LD, se deve à conjuntura dos tempos atuais, como a globalização e o acesso à internet, embora as professoras tenham relatado que a inclusão de tais materiais aconteceu devido à complexidade do LD, que, por sua vez, não desperta o interesse dos discentes.

As ressonâncias dos enunciados das professoras, embora diferentes, assemelham-se em sentido e marcam discursos alarmantes sobre o quanto o LD está e continua trazendo em seu conteúdo abordagens que, muitas vezes, dificultam a ação de uma prática transformadora, impossibilitando tanto a aplicabilidade do conhecimento quanto a consumação do próprio processo criativo e o processo de refletir o que aprendeu.

Assim, fica claro que o relato das docentes é resultado do vivenciado por elas no ambiente escolar, e agora, mais especificamente, de forma *online*, percebemos que o LD, entregue aos alunos não foi utilizado, mesmo cientes da possibilidade de alguns deles terem acesso à internet, pois se priorizou trabalhar os compêndios em 2020, e, de acordo com os relatos apresentados durante as entrevistas, usar o LD mediado por tecnologias digitais é um grande desafio, porquanto sabem que nem todos os discentes teriam condições de acompanhar as aulas, uma vez que uma grande parte deles é desprovida de computador, celular e internet de boa qualidade.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular**. Brasília: MEC, 2017.
- CAZDEN, C. *et al.* A pedagogy of multiliteracies: designing social futures. *Harvard Educational Review*, v. 66, n. 1, p. 60-92, 1996. Disponível em: <http://newarcproject.pbworks.com/f/Pedagogy+of+Multiliteracies+New+London+Group.pdf>. Acesso em: 14 jun. 2020.
- CHOPPIN, A. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 3, p. 549-566, set./ dez. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/GNrkGpgQnmdcxwKQ4VDTgNQ/?lang=pt>. Acesso em: 9 out. 2020.
- CUNNINGSWORTH, A. **Choosing your coursebook**. UK: Macmillan, 1995.
- FALTIS, C. Case study methods in researching language and education. *In*: FRISON, M. D.; VIANNA, J.; CHAVES, J. M.; BERNARDI, F. N. Livro didático como instrumento de apoio para construção de propostas de ensino de Ciências Naturais. ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM ENSINO, VII, 2009, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: Enpec, 2009.
- LAJOLO, M.; ZILBERMAN, R. **A formação da leitura no Brasil**. São Paulo: Ática, 1998.

- OLIVEIRA, J. B. A. *et al.* **A política do livro didático**. 2. ed. São Paulo: Summus; Campinas: Editora da Unicamp, 1984.
- ROJO, R. H. R. **Escola conectada: os multiletramentos e as TICS**. São Paulo: Parábola, 2013.
- SERRANI, S. M. **A paráfrase como ressonância interdiscursiva na construção do imaginário de língua: o caso do espanhol riopratense**. 1991. 330f. Tese (Doutorado em Ciências) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 1991.
- SERRANI-INFANTE, S. M. Resonancias discursivas y cortesía en prácticas de lecto-escritura. **D.E.L.T.A.**, v. 17, n.1, p. 31-58, 2001.
- SERRANI-INFANTE, S. M. **A linguagem na pesquisa sociocultural: um estudo da repetição na discursividade**. 2. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 1997.
- TOMLINSON, B. **English language learning materials**. New York: Continuum, 2008.

Contribuição dos autores:

O artigo foi construído em conjunto pelos autores, sendo fruto de muitas lidas, relidas, escritas e reescritas.