

CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO E O PROCESSO INTERATIVO DISCURSIVO DA RELAÇÃO PROFESSOR/ALUNO EM AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM ¹

INFORMATION SCIENCE AND THE DISCURSIVE INTERACTIVE PROCESS OF THE TEACHER/STUDENT RELATIONSHIP IN A VIRTUAL LEARNING ENVIRONMENT

Áquila Sartori Mesquita Rocha*

RESUMO

Este artigo demonstra um estudo que compõe a Rede SESA, bem como apresenta um recorte teórico de uma pesquisa de mestrado em andamento pelo Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino da Universidade Federal de Campina Grande (PPGLE/UFCG), Paraíba, Brasil, na qual se investiga o processo interativo discursivo da relação professor/aluno no programa virtual Se Liga no Enem Paraíba. Nesse sentido, primeiramente, explicita-se discussões acerca do papel da Ciência da Informação no processo de interação na educação. Em um segundo momento, à luz das ideias do Círculo de Bakhtin, apresenta-se o embasamento teórico da pesquisa alicerçado na Teoria Dialógica da Linguagem. Acredita-se que esse recorte teórico possa colaborar para se pensar na importância da Ciência da Informação no processo interativo discursivo. Conclui-se que a pesquisa em torno das interações em diferentes canais de comunicações no referido programa revela a forma como o ensino e a aprendizagem na rede pública vem se utilizando do ambiente virtual atualmente, propondo-se mais investigação nesse campo da informação.

Palavras-chaves: Ensino Virtual; Interação discursiva; Educação a distância.

ABSTRACT

In this article, the objective is to present a study that is part of the SESA Network, as well as to provide a theoretical framework for an ongoing master's research within the Language and Teaching Postgraduate Program at the Federal University of Campina Grande (PPGLE/UFCG), Paraíba, Brazil. The research investigates the discursive interactive process of the teacher/student relationship in the virtual program 'Se Liga no Enem Paraíba.' In this sense, discussions regarding the role of Information Science in the interaction process in education are first explained. Secondly, drawing upon Bakhtin's Circle ideas, the theoretical foundation of the research is presented, based on the Dialogic Theory of Language. It is believed that this theoretical perspective may contribute to reflecting on the importance of Information Science in the discursive interactive process. It is concluded that research on interactions through various communication channels in this program reveals how teaching and learning in the public network are currently utilizing the virtual environment, suggesting further investigation in this information field.

Keywords: Virtual teaching; Discursive interaction; Distance education.

¹ Artigo resultado de ações da Rede SESA

* Professora de Redação. Programa Se Liga no Enem /SECT. Mestranda - Programa de Pós-Graduação de Linguagem e Ensino-UFCG. Graduação em Letras/Português – UFPB. E-mail: aquila.sartori@estudante.ufcg.edu.br

1 A TRANSFORMAÇÃO DO AMBIENTE EDUCACIONAL E O ENSINO VIRTUAL: TECNOLOGIAS DIGITAIS DA INFORMAÇÃO E EDUCAÇÃO

Esta seção tem como objetivo apresentar uma das teorias que fundamentaram a pesquisa. Para tanto, inclui apanhados científicos que norteiam a discussão relacionada com educação, ferramentas mediadoras e tecnologias digitais da informação. Desse modo, organiza-se em duas subseções: A primeira situa a compreensão de tecnologias digitais da informação e educação; e a segunda elucida sobre linguagem e perspectiva dialógica na interação discursiva.

O ensino remoto, também conhecido como ensino emergencial, é uma forma de ensinar e aprender que não requer a presença física dos alunos e professores na mesma localidade. Isso é possível graças ao uso de tecnologias como computadores, smartphones e a internet. De acordo com o artigo *The Impact of the Coronavirus Pandemic on Education*, publicado pelo Journal of Education and Practice (JEP) em 2020, e disponibilizado na International Knowledge Sharing Platform (IISTE), a pandemia obrigou escolas e universidades a adotarem rapidamente o ensino remoto, transformando o ambiente educacional em todo o mundo em questão de semanas. Esse artigo destaca que o ensino remoto se mostrou uma alternativa eficaz para continuar a educação durante o período emergencial, mesmo tendo desafios, como a desigualdade de acesso à tecnologia.

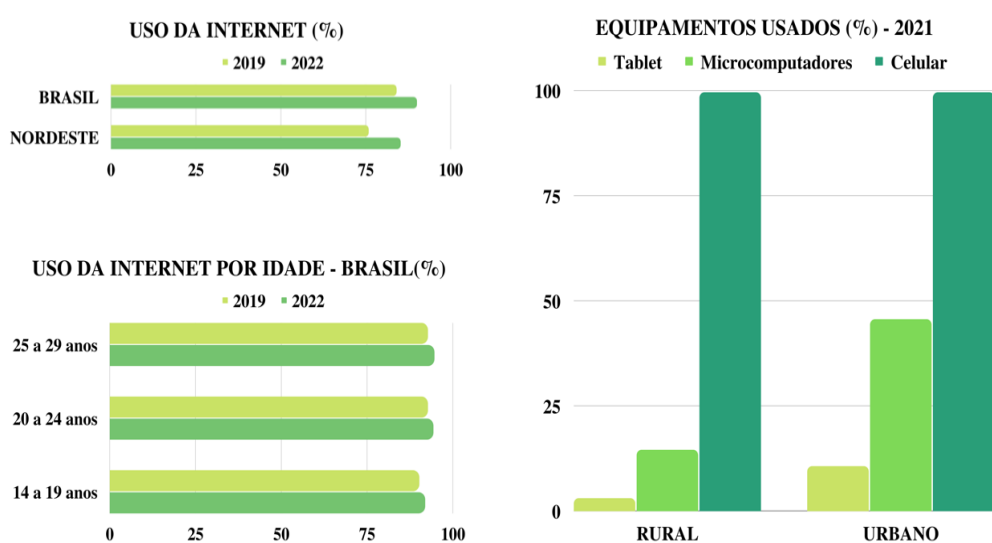
Realizamos uma busca de informações a partir de pesquisas realizadas em revistas e artigos por meio do Google Acadêmico, sobre a transformação no ambiente educacional após a pandemia da COVID-19 e sintetizamos algumas das principais:

- Flexibilidade (SANTOS et al., 2020; ONYEMA et al., 2020): O ensino remoto permite que os alunos e professores acessem as aulas e materiais de estudo a qualquer hora e de qualquer lugar, desde que tenham acesso à internet. Isso continua sendo útil durante, pois permite que alunos e professores continuem a estudar e ensinar de forma mais segura, tendo acesso a materiais por mais tempo.
- Personalização (COSTA; SOUSA, 2020; WANDER; GOMES; PINTO, 2020): O ensino remoto permite que os professores usem recursos digitais para adaptar o ensino às necessidades individuais dos alunos, como aulas gravadas, ferramentas de

autoavaliação e *feedback* personalizado. Tem permitido também que alunos e professores colaborem e se comuniquem de forma mais diversificadas, usando ferramentas digitais como fóruns de discussão, *chats* e videoconferências.

Apesar de tantas formas encontradas para oportunizar a educação em ambiente virtual, é provado que ainda existam desafios que precisam ser vencidos para que essa realidade possa chegar a toda população. Mesmo que o percentual de domicílios com internet no Brasil entre o ano de 2019 (84%) e 2021 (90%) tenha aumentado na zona urbana e haver crescimento de conectividade em áreas rurais, saindo de 57,8% para 74,7%, segundo dados do IBGE informados pelo Ministério das Comunicações (AUMENTA para 90%..., 2022), ainda existem muitos estudantes de rede pública sem acesso à internet. Dado que para se ter acesso à internet, conforme Costa e Sousa (2020) destacam, é preciso um aparelho adequado e que estabeleça a conexão com a rede. Entre os mais utilizados, estão o microcomputador, o *tablet* e o celular, e como maioria, o equipamento utilizado é o celular, portanto entende-se que ainda haja desafios para mitigar essa realidade. Como forma de facilitar a leitura, a seguir os dados interpretados e colocados no gráfico a seguir:

Figura 1 – Uso da internet



Fonte: Elaboração própria com base em dados do IBGE informados em Aumenta para 90%..., 2022

Ainda como forma de compreender a realidade sobre o uso da internet, segundo o IBGE, as pessoas entre 14 e 19 anos estão mais assíduas no acesso à rede, um dado importante, pois se refere à faixa etária que mais participa do programa Se Liga no Enem. Portanto, para conseguirmos alcançar os dados dessa pesquisa, levamos em consideração também esse percentual (Aumenta para 90%..., 2022). Situando então essa realidade à educação, compreendemos que, diante os dados informados pelo IBGE, atualmente as tecnologias digitais de comunicação e informação possibilitam novas formas de acesso à informação e novas possibilidades de interação e de comunicação, oportunizando formas diferenciadas de se alcançar a aprendizagem. Segundo o que Kenski (2003) explica, essas tecnologias, porém, requerem um amplo conhecimento de suas particularidades para que possam ser utilizadas em ambiente educacional. Ademais, concordamos ainda que “as novas tecnologias possibilitam que a aprendizagem possa acontecer de forma coletiva, integrada, articulando informações e pessoas que estão em locais diferentes e que são de idade, sexo, condições físicas, áreas e níveis diferenciados de formação” (Kenski, 2003, p. 2).

Concordam também com essa ideia Sanchez e Christ (2020), ao dialogarem sobre tecnologia e educação. Eles apresentam uma comparação lógica para inferir que a tecnologia é uma aliada:

Um médico cirurgião pode ser mais preciso em microcirurgias com o auxílio de um robô; um arquiteto pode ter mais êxito em suas maquetes com uma impressora 3D; um advogado pode ser mais assertivo em suas petições com a ajuda de um sistema de inteligência artificial que analisa jurisprudências, e assim por diante. E um educador não pode ser mais eficiente usando a tecnologia? Obviamente que a resposta é sim! (Sanchez; Christ, 2020, p. 151).

Portanto, em pouco tempo, as tecnologias digitais precisaram ser inseridas no contexto educacional para que houvesse continuidade da aprendizagem. Segundo o que Sanchez e Christ (2020) informam, muitas escolas em pouco tempo conseguiram, através da tecnologia interativa disponível no mercado, transformar a educação a distância em menor distância, visto que foi possível levar o aprendizado à casa dos alunos em vez de os alunos irem até a escola. Dessa forma, entendemos enquanto pesquisa que as tecnologias digitais devem caminhar em um panorama de complementaridade com a educação.

Compreendendo também sob essa ótica, Xavier e Serafim (2020) afirmam que qualquer função das tecnologias digitais assumirá o sentido de facilitadora das interações humanas, mas apenas se o sujeito conseguir construir significados ao que está executando.

É importante compreendermos que ao longo da história houve uma evolução da interação no meio virtual, a internet está cada vez mais presente nos diversos ambientes da era digital, mas esse atual resultado passou por diferentes versões. De acordo com Vaz (2015), conseguimos compreender com mais clareza a evolução da *web* a partir de três eras: 1.0, 2.0 e 3.0. A Web 1.0 é caracterizada pela *web* estática, em que os usuários apenas visualizam o conteúdo fornecido por proprietários de sites, como por exemplo, os sites institucionais de uma empresa, na qual o usuário apenas pode visualizar informações e não pode interagir ou colaborar com o conteúdo; Web 2.0 é uma *web* mais dinâmica, nela os usuários podem interagir e colaborar com o conteúdo através de plataformas como *blogs*, como o Blogger ou o WordPress, em que os usuários podem criar e publicar seu próprio conteúdo; redes sociais, como o Facebook ou o Twitter, onde os internautas podem se conectar e compartilhar informações; e *wikis*, como a Wikipedia, onde os usuários podem editar e contribuir para o conteúdo.

Já a Web 3.0, cada vez mais utilizada atualmente, é conhecida como “semântica”, pois utiliza Aprendizado de Máquina – termo utilizado inicialmente por Arthur Samuel em 1959 para caracterizar uma área da Inteligência Artificial que se concentra em permitir que as máquinas aprendam dados e realizem tarefas sem serem explicitamente programadas (Redação do Canaltech, 2017) – para tornar a *Web* mais inteligente e personalizada para cada usuário. A Web 3.0 permite que os dados sejam interconectados e entendidos pelos computadores, facilitando a busca e a recuperação de informações. Como exemplos, temos os assistentes virtuais inteligentes, como o Siri ou Alexa, que utilizam aprendizado de máquina para entender e responder aos comandos dos usuários; bem como sistemas de recomendação baseados em dados, que utilizam dados de comportamento do usuário para personalizar sugestões de conteúdo para cada usuário individualmente.

Nessa ótica, cabe a educação adaptar-se às novas gerações que envolvem o uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC), concordando assim com a BNCC. Ademais, a BNCC sugere que, dada a relação entre as culturas juvenis e a cultura digital, torna-se necessário ampliar e aprofundar as potencialidades das tecnologias

digitais para a realização de múltiplas atividades relacionadas às áreas do conhecimento, bem como as práticas sociais e ao mundo do trabalho. Assim, os jovens já inseridos na cultura digital tornem-se não somente consumidores, mas também se engajem como protagonistas de suas ações (Brasil, 2018). Ademais, dialogamos diretamente com o entendimento de Xavier e Serafim (2020), que sinalizam que a educação precisa reconhecer a geração *Home zappiens* – termo utilizado para caracterizar o sujeito da era digital – em suas práticas formativas. Portanto, os autores acreditam que há uma necessidade dos professores se atualizarem e incorporarem em suas práticas docentes o uso das TDIC, oportunizando sentido à formação dos alunos, dialogando, assim, com a inter-relação entre tecnologia, conteúdo programático e vida social, como a própria BNCC coloca.

No contexto das TDICs, o processo de ensino-aprendizagem é, por natureza, interativo, o que requer um novo modelo de sistema educativo, baseado, principalmente, no conhecimento coletivo, colaborativo, rompendo, para tanto, com modelos tradicionais de ensino que se fincam em uma concepção mecânica de aprendizagem, vinculada à perspectiva de que o professor é o único detentor do conhecimento e o ato de ensinar é visto como uma atividade linear (Xavier; Serafim, 2020, p. 35).

Desse modo, é possível que a conectividade na era digital seja utilizada na educação, lidando com as TDIC de forma propícia juntamente às práticas e estratégias docentes, só assim poderemos compreender as contribuições da tecnologia digital para a educação. Pensando nesse viés da colaboração com a ação docente, concordamos com Xavier e Serafim (2020) ao pontuarem que as tecnologias extrapolam os muros da escola, oportunizam novos ambientes de aprendizagem e novas maneiras de interagir. Através dessas possibilidades, manifestam-se canais educativos eficientes que potencializam os processos da aprendizagem. Assim, através de práticas colaborativas, os docentes e discentes constroem conhecimentos à maneira que interagem em ambiente virtual, seja através de videoaulas, *podcasts*, Meet, WhatsApp, *hiperdoc*, ou outras maneiras possíveis de interação em rede. Afinal, as tecnologias digitais poderão estar sempre presentes na educação de forma positiva? E como fica a interação a qual estamos acostumados nas salas de aula presenciais?

Sabemos que a sala de aula presencial, ao qual sempre estivemos acostumados, oportuniza uma interação única para construção e conhecimento quase que completo de um estudante. Seja na cultura em torno de uma turma, a comunicação em forma de olhares, compartilhamento de ideias entre os estudantes ou até respostas esclarecedoras que ajudam na construção de outra ideia na hora da aula. Porém, embora um ambiente *on-line* não possa proporcionar todas as situações possíveis que uma sala de aula presencial pode, como por exemplo, captar emoções sem necessariamente o estudante falar o que se passa, segundo Lemov (2021), o objetivo do ensino virtual deve ser fazer que seja o mais próximo possível disso. Em concordância com Lemov (2021, p. 5), entendemos que o ambiente *on-line* “precisa transmitir a força que o ouvir e ser ouvido tem, a forma como os estudantes são envolvidos e engajados, focados e responsáveis, no sentido mais afetivo da palavra, mesmo que os estudantes não estejam dispostos.”

Com o fito de inserir as tecnologias digitais à educação de forma mais interativa possível, cabe então ao corpo pedagógico compreender as funções por trás da ferramenta, canal ou plataforma utilizado, para que, conforme Xavier e Serafim (2020), as tecnologias possam agregar. Nessa perspectiva, portanto, alinhar tecnologias e educação, considerando a linguagem, a interação é um fenômeno fundamental. Logo, a prática pedagógica que se direciona nessa linha de pensamento “estão voltadas para a construção de conhecimentos e não, unicamente, para a sua transmissão” (Xavier; Serafim, 2020, p. 40). Ainda sobre esse viés, concordamos com Carvalho e Ribeiro (2021) ao enunciarem que é preciso pensar em uma interação virtual diferente da presencial, em que o professor passe a assumir o papel de mediador do processo de aprendizagem, gerenciando interações múltiplas, a partir de gêneros discursivos diversos, permitindo que o aluno se sinta familiarizado em um ambiente virtual que ele de modo geral desconhece ou está acostumado a lidar. Nesse sentido, o aluno, ao ser oportunizado a envolver-se com a interação no ambiente virtual, poderá ampliar seus conhecimentos, como também adquirir habilidades para construir sentido(s) a partir de hipertextos e, por assim ser, desenvolver multiletramentos².

² Alicerçado em Rojo (2017), multiletramentos referem-se às abordagens utilizadas para interagir com os textos contemporâneos que combinam diferentes modos de comunicação, sejam digitais ou impressos. Essas práticas englobam técnicas diversas, como o uso de gestos durante a leitura, e habilidades de compreensão e criação que vão além da simples interpretação de textos escritos. Isso implica também a interpretação e criação de elementos visuais, como imagens e fotos, diagramas, gráficos e infográficos, bem como a compreensão de vídeos e áudios. Uma citação que embasa essa abordagem é a de Grupo Nova Londres (1996), que formulou os princípios em:

Nesse ambiente de aprendizagem, os sujeitos são motivados a relacionar diferentes mídias, a trocarem informações e capacitarem-se como protagonistas de seu desenvolvimento, às vezes até mesmo no envio de uma atividade em formato diferente do usual no presencial. Neste cenário de intensas transformações sociais, o uso das imagens nas práticas de comunicação abre espaço para as mudanças no discurso e coloca em evidência principalmente a linguagem visual. Para Carvalho e Ribeiro (2021, p. 16), “com a criação do cinema, da TV e, principalmente, da internet, a comunicação tornou-se mais rápida e repleta de elementos visuais.” Nesse sentido, as imagens, atualmente, possuem presença quase que obrigatória em nossas práticas comunicativas, o que acarreta um novo sentido nos discursos, “onde imagem e texto verbal se unem na construção de novos sentidos, os chamados gêneros multimodais”. Por esse viés, é necessário que haja uma pluralização de possibilidades que extrapolam a sala de aula presencial e permaneçam com a intenção de, por meio do ensino, envolver um mínimo de interação e exija a personalização dos caminhos de aprendizagem. Pois, segundo Kenski (2003), os recursos decorrentes do uso das diversas tecnologias e da internet dão novas características para o desenvolvimento de aprendizagens.

À vista disso, entendemos que o impacto das tecnologias para fins pedagógicos requer a compreensão de que o simples conhecimento de uso do suporte, como por exemplo, saber navegar ou usar algumas plataformas, não qualificam o professor. Por isso, é essencial utilizar as inovações em sala de aula ampliando a interação entre docente e discente nas práticas sociais em ambiente educacional, assim será possibilitada de diferentes formas.

2 LINGUAGEM E PERSPECTIVA DIALÓGICA NA INTERAÇÃO DISCURSIVA

Para fundamentar a pesquisa, explicitamos nesta seção uma reflexão sobre a sobre a interação e princípios axiológicos na educação. Vimos até aqui que a linguagem é entendida como social e individualmente agrega valores, consciências e experiências por

“Multiliteracies pedagogy advocates a pedagogy that engages students in the acquisition of available designs for meaning in multiple modes, and in the realization of designs for meaning of their own in multiple modes.” (A pedagogia dos multiletramentos defende uma pedagogia que envolve os alunos na aquisição de designs disponíveis para a construção de significado em múltiplos modos e na realização de designs próprios de significado em múltiplos modos.)

meio da interação. Nesta seção, portanto, discutimos sobre a ação do ser humano a partir da arquitetônica da alteridade: eu-para-mim, eu-para-o-outro, o outro-para-mim; levando em consideração que no processo de ensino e aprendizagem há uma interação responsável e responsiva. A Teoria Dialógica da Linguagem para Bakhtin é contemplada em diversas pesquisas que se aprofundam nos fenômenos dialógicos da linguagem, conforme é apresentado nesta dissertação. Em artigo sobre um projeto de extensão, Sosnowski (2019) observa a formação de professores de arte na produção de enunciados, na linguagem videográfica, em ambiente virtual de aprendizagem, que ocorre entre estudantes de universidade brasileira e estadunidense. Seu embasamento da teoria do dialogismo de Mikhail Bakhtin reflete sobre as relações dialógicas em uma experiência, na formação de professores de arte que se propõe de forma colaborativa.

A partir da relação entre dialogismo e alteridade de Bakhtin, Sosnowski (2019) evidencia uma reflexão a respeito da construção discursiva em ambiente virtual. Nesse sentido, a pesquisa enfoca em redes enunciativas do novo espaço pedagógico, em que docentes ensinam os seus alunos ao tempo em que ouvem/ veem/ falam, neste contexto virtual, em que estão conectados. Assim, ocupam um novo lugar nas novas redes dialógicas. Como uma prática de alteridade, a imagem e suas ações são vistas por meio de vídeo, muitas vezes ao vivo, e seu tom de voz é adaptado à nova realidade, o uso de ferramentas virtuais, materiais físicos para aperfeiçoamento da prática; tudo isso para dinamizar o ouvir/ ver do sujeito aluno, do outro lado da tela. Sosnowski (2019) contribui com o entendimento de que há uma necessidade de se pesquisar a respeito da temática dialogismo e alteridade em sala de aula, o que ocorrerá de forma mais específica nesta pesquisa. Aqui, isso é proposto no contexto de ensino com o professor de Língua Portuguesa.

Do mesmo modo, “Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais” (BRASIL, 2018, p. 9) é uma das competências gerais da Educação Básica, presente na Base Nacional Comum Curricular. Competência essa que recentemente vem sendo colocada em prática, cada vez mais diante da realidade nacional em pandemia e, por consequência, no ensino remoto. Essa prática deve ser exercida com o objetivo de produzir conhecimento, trazer reflexão aos alunos, resolver problemas e ainda promover ao aluno o direito de exercer protagonismo pessoal e coletivo.

Ao falar sobre a área pedagógica e o processo educativo, Freire (2021) assume que o papel da educação não é fácil, mas quando há uma progressão do educando e educador, na mesma direção, então há uma aprendizagem significativa. Assim, o filósofo e educador nos faz refletir e chegar à conclusão de que a educação ultrapassa limites e propicia o exercício democrático, ao trazer em si um potencial criativo. Segundo o que Freire (2021) ressalta, é importante estabelecer novas relações e diálogos no processo educativo, o que nos faz remeter a uma época, hoje, de grandes avanços tecnológicos e acesso à informação. Com isso, há a importância de pesquisar os novos diálogos que surgem a partir desses avanços, dando visibilidade às vivências nas aulas de Língua Portuguesa, em formato *online*. Sendo assim, a ação na prática do professor e sua formação refletem no ato responsável do seu ser. Toda essa relação interfere na relação entre ele e o aluno, no processo pedagógico de uma forma que se coloca no lugar do outro. Segundo o que Bakhtin (2011) explica, a causa para a compreensão desse diálogo é a relação que o docente pretende compreender de forma criativa. Isto é, a interação e a doação do professor em novo contexto são uma condição social motivada pela interação.

Sobre a interação, Santos (2013) acredita que não se limita à relação face a face, conforme Bakhtin (2010) também defende. Portanto, as vozes sociais que ocorrem no processo interativo em ambiente pedagógico podem ser compreendidas como um sistema ideológico constituído e elaborado, entretanto se estabelece juntamente com a estreita independência da prática ideológica do cotidiano. Segundo Santos (2013, p. 233), a “inter-relação assentada nas práticas socioculturais, que não despreza o cotidiano nem supervaloriza o acadêmico/científico/teórico”, é importante considerar os aspectos como o riso e a entonação para se ter uma “boa” interação face a face em sala de aula. O riso, por exemplo, pode ser utilizado de diversas formas e intenções, ele pode aproximar ou familiarizar, como considera Bakhtin (2010). Assim como a entonação na interação entre professor e aluno, que permite mudar completamente a intenção do discurso determinando a interpretação do outro, como ordens, elogios, persuasão ou até censuras. Nessa perspectiva, todos esses aspectos da interação nos faz reconhecer que, no universo da educação, devem ser considerados como parte incorporada da relação professor/aluno.

Portanto, o diálogo para Bakhtin não envolve apenas o emissor e receptor da interação discursiva, mas a recepção ativa do discurso do outro. Essa recepção ativa não

é apenas da compreensão da mensagem, mas também da incorporação do outro no diálogo, de modo que o outro passe a constituir o sujeito-emissor. Para a teoria dialógica bakhtiniana, o dizer é um enunciado carregado de ideologias e gera produção de sentido da interação dos interlocutores. Com isso, a oportunidade de diálogo entre professor e aluno oportuniza a construção de textos e sentidos em uma nova realidade, em que um dialoga com o outro de forma única e construtiva.

Ainda dentro de uma compreensão a respeito do dialogismo, Volóchinov (2018) indica que os sistemas ideológicos formados são: a moral social, ciência, arte e religião, que se mostram a partir da ideologia do cotidiano, bem como também influenciam fortemente o outro. Essa ideologia do cotidiano é entendida como “todo o conjunto de vivências da vida e expressões externas ligadas diretamente a elas” (Volóchinov, 2018, p. 213). Nesse sentido, a interação entre professor e aluno estabelece uma estreita prática ideológica e ao mesmo tempo o processo de aprendizagem acontece. Permanecendo nessa concepção, para o Círculo bakhtiniano, a interação se desenvolve a partir de enunciados orais ou escritos carregados de ideologias e assim geram produção de sentido na relação com os interlocutores. Com base nessa ideia, segundo Santos (2013), a postura pedagógica de um professor (eu-para-mim) está em perceber como o aluno enxerga as minhas ações (eu-para-o-outro) e como o professor percebe o aluno (outro-para-mim), cujos atos na relação com o outro são de não álbi, isto é, em ambiente de ensino a todo momento há uma construção de novos sentidos e singularidades. Ainda em espaço de aprendizagem, a prática pedagógica pode ser considerada como um ato, que segundo Bakhtin (2010, p. 76):

A responsabilidade do ato permite levar em consideração todos os fatores: tanto a validade de sentido quanto a execução factual em toda a sua concreta historicidade e individualidade; a responsabilidade do ato conhece um único plano, um único contexto, no qual tal consideração é possível e onde tanto a validade teórica, quanto a factualidade histórica e o tom emotivo-volitivo figuram como momentos de uma única decisão. Além disso, todos esses momentos – que, de um ponto de vista abstrato, parecem ter um significado diverso – em vez de serem empobrecidos, são admitidos em toda a sua plenitude e verdade; em consequência, a ação tem um único plano e um único princípio que os compreende em sua responsabilidade. Somente o ato responsável supera toda hipótese, porque ele é – de um jeito inevitável, irremediável e irrevogável – a realização de uma decisão; o ato é o resultado final, uma consumada conclusão definitiva; concentra, correlaciona e resolve em um contexto único e singular e já final o sentido e o fato, o universal e o individual, o real e o ideal, porque tudo entra na composição de sua motivação responsável.

Portanto, ao pensar nos princípios pedagógicos, a interação é única e irrepetível e, nesse sentido, a pesquisa tem a intenção de observar em cada ato pedagógico como se constitui o processo alteritário na relação entre professor e aluno, que aqui se propõe investigar alguns canais de transmissão de aulas síncronas e assíncronas.

Tomando como base esse aspecto, concordamos com Santos (2013) ao interpretar que para cada aluno haverá um quadro emotivo-volitivo do mundo diferente para cada um, isto é, o que entendo sobre algo pode ser diferente para o outro. A vista disso, assentimos com Santos (2013) ao pensar que a incerteza se mostra como uma valiosa ferramenta para contemplar a verdade, já que ela pode se manifestar de forma evidente para um estudante enquanto passa despercebida por outro, confirmando sua natureza singular e exclusiva no universo. Indubitavelmente, influencia todos os envolvidos a assumirem funções individuais e inigualáveis durante sua participação em uma categoria específica, como, por exemplo, a dinâmica de uma aula. O ato de ensinar está no ato de aprender. Segundo o que Bakhtin (2011) explica, o ato é o existir único e singular da vida; é constituído em uma realização que lhe é própria. Esse pensamento traz a compreensão de evento singular, de modo que, segundo os escritos do Círculo, interpretados por Cunha (2019), os componentes do ato singular postulam uma disposição do eu-para-mim, do outro-para-mim e do eu-para-o-outro. Esses pontos revelam os fundamentos do mundo real no ato, em que na interação entre o eu, o outro e o eu para o outro reúnem os valores no tempo-espaço e na construção de sentido. Tais componentes são inseparáveis e podem ajudar a pensar a noção de ponto de vista.

Outro aspecto relevante no que tange à interação e princípios axiológicos na educação é a finalidade do fazer docente, princípio defendido por Santos (2013) e que pode ser relacionado diretamente com a motivação. Para compreender essa importância, é necessário pensar que diante de diversas abordagens educacionais que podem demonstrar uma natureza redundante e desprovida de utilidade ao empreender esforços na promoção das habilidades de leitura e escrita, conseqüentemente essas abordagens perde sua relevância para os alunos.

Dessa maneira, de acordo com Santos (2013, p. 236), a finalidade, o “para quê” realizar ou aprender tal ato, “só pode ser considerado como responsável quando adquire um valor real, vivido, determinado pelo lugar singular por mim ocupado na minha

participação no evento (na vida)”. Assim, enquanto as estratégias em sala de aula continuarem priorizando tais questões apenas no âmbito de conteúdo, a genuína interação responsável e responsiva se distanciará. Toda essa reflexão nos possibilita pensar no ato de criar, aprender e ensinar de forma colaborativa, em ambiente virtual de aprendizagem, pois a conexão integra novas oportunidades dentro do universo educacional, que a transforma em autônoma, solidária e competente. Assim, para completarmos a compreensão da base desta pesquisa sobre o professor em contexto virtual, é importante entender o sentido de alteridade. Nessa perspectiva, para Bakhtin (2011), a alteridade é a relação em que os indivíduos se constituem, é o que pode ser entendido do outro e em consonância do que o outro revela de mim. O exercício da alteridade, em atividade docente, transforma a linguagem com o outro, de maneira que a dinamiza e refaz. Com isso, todo esse processo a partir da teoria de alteridade se modifica, a depender do ambiente, momento e público. Nesse sentido, os conceitos de dialogismo e alteridade se unem nos estudos dessa pesquisa, ao considerar o existir diante do outro, a partir do que o outro constitui e modifica. Assim, o outro transforma, ensina e aprende.

Tendo em vista a teoria Bakhtiniana para investigar os acontecimentos na comunicação, é necessário pensar a linguagem virtual pelo professor, focada em novos métodos, como videoaula, podcast, dinâmicas digitais, *hyperdocs*, potencialidades que surgiram em necessidade de um novo contexto. Logo, essa linguagem enunciativa do ciberespaço é conectada a todo momento em novos lugares de redes dialógicas, em que a comunicação é vista de variadas formas, em diversos tons que se modificam, dependendo do tipo de ferramenta utilizada. Em vista desse cenário, podemos compreender, à luz da Teoria Dialógica da Linguagem, que incorporando com nosso lócus de pesquisa, os canais de comunicação nas tecnologias digitais de aprendizagem utilizam de gêneros discursivos na medida em que possuem uma estrutura e uma finalidade específicas que estão relacionadas à sua função social e histórica. Para Bakhtin (2016), os gêneros discursivos são construções sociais e históricas que refletem as diferentes formas de interação e de comunicação entre os falantes. Assim, cada gênero discursivo é uma forma de expressão que é moldada pela cultura e pelas relações sociais dos falantes que o utilizam. Vê-se, pois, que essa perspectiva de Bakhtin está intimamente relacionada com o conceito de alteridade, que se refere à compreensão de que o outro é diferente de nós e que sua perspectiva e experiência são legítimas.

CONSIDERAÇÕES CONCLUSIVAS

Neste artigo, objetivou-se mostrar, como elucidado no início do texto, um estudo que faz parte da Rede SESA, bem como a apresentação de um recorte teórico de uma pesquisa de mestrado em andamento desenvolvida pela autora, junto a um programa de pós-graduação acadêmico que tem como uma das suas linhas de pesquisa: “Ensino de Línguas e Formação Docente”. Com este texto, acredita-se ter proposto, à comunidade acadêmica e científica, uma possibilidade de como se investigar a relação entre professor e aluno – investigação esta que, a partir das várias leituras que virão, poderá ser ampliada e (res)significada para pesquisas futuras.

Tendo em vista a teoria bakhtiniana para investigar os acontecimentos na comunicação, é necessário que o professor pense na linguagem virtual, focada em novos métodos da informação, como videoaula, *podcast*, dinâmicas digitais, *hyperdocs*, entre outros meios, sendo todos eles potencialidades que surgiram da necessidade de um novo contexto; logo, essa linguagem enunciativa do ciberespaço é conectada a todo momento em novos lugares de redes dialógicas, em que a comunicação é vista de variadas formas, em diversos tons que se modificam, dependendo do tipo de ferramenta utilizada.

É importante reafirmar que este artigo é um recorte de uma pesquisa maior e, portanto, alguns detalhes teóricos foram omitidos, tendo em vista as limitações de espaço para a produção de um artigo, no entanto, em produções futuras, serão publicados e externados à comunidade acadêmica e científica brasileira.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail Mikháilovitch. **Para uma filosofia do ato responsável**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

GOOGLE. **Ensino e aprendizagem mais integrados.** *Google for Education*, Mountain View, CA, c2023. Disponível em: https://edu.google.com/intl/ALL_br/workspace-for-education/classroom/. Acesso em: 28 mar. 2023.

KENSKI, Moreira Vani. Aprendizagem mediada pela tecnologia. **Revista Diálogo Educacional**, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, v. 4, n. 10, set.-dez., p. 1-10, 2003. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=189118047005>. Acesso em: 25 jan. 2022.

LEMOV, Doug. **Ensinando na sala de aula on-line: sobrevivendo e sendo eficaz no novo normal.** Tradução de Sandra Maria Mallmann da Rosa; revisão técnica de Thuinie Daros. Porto Alegre: Penso, 2021.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. **Uma Linguística Aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como linguista aplicado.** In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da. (org.). *Por uma linguística aplicada indisciplinar.* São Paulo: Parábola, 2006.

OLIVEIRA, Maria Bernadete Fernandes de. Linguagem e Alteridade nos escritos do Círculo de Bakhtin. **Eutomia**, Recife, v. 21, n. 1, p. 169-184, jul. 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/EUTOMIA/article/view/237079>. Acesso em: 27 out. 2022.

SANTOS, Eliete Correia dos. **Uma proposta dialógica de ensino de gêneros acadêmicos: nas fronteiras do Projeto SESA.** 2013. 418 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2013.

VOLÓCHINOV, Valentin Nikoláievitch. (Círculo de Bakhtin). **Marxismo e filosofia da linguagem.** Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução, notas e glossário de Sheila Grillo e Ekaterina V. Américo. Ensaio introdutório de Sheila Grillo. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2018.