



**Universidade do Estado do Rio de Janeiro**

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Formação de Professores

Carlos Wagner Marinelle Francisco

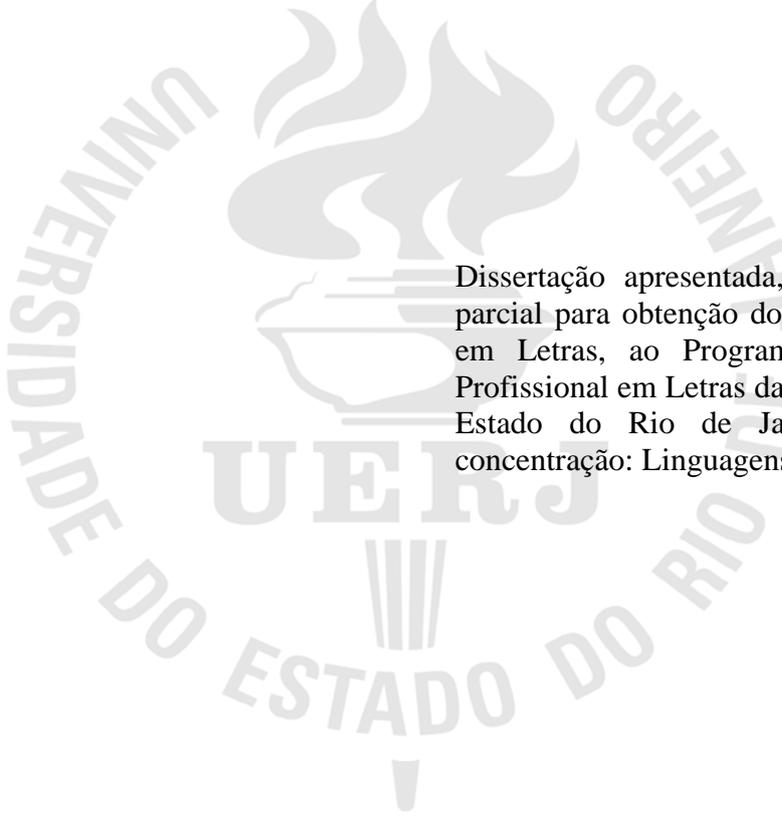
**Posicionamento e Emoção: um debate sobre o ensino remoto no contexto da  
pandemia de coronavírus**

São Gonçalo

2021

Carlos Wagner Marinelle Francisco

**Posicionamento e Emoção: um debate sobre o ensino remoto no contexto da pandemia  
de coronavírus**



Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras, ao Programa de Mestrado Profissional em Letras da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Linguagens e Letramentos.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dra. Carolina Scali Abritta

São Gonçalo

2021

CATALOGAÇÃO NA FONTE  
UERJ/REDE SIRIUS/CEHD

F819 Francisco, Carlos Wagner Marinelle.  
Posicionamento e Emoção: um debate sobre o ensino remoto no contexto da pandemia de coronavírus / Carlos Wagner Marinelle Francisco. – 2021. 123f.: il.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dra. Carolina Scali Abritta.  
Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Formação de Professores.

1. Ensino à distância – Teses. 2. Emoções – Teses. 3. Estudantes – Atitudes – Teses. I. Abritta, Carolina Scali. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Formação de Professores. III. Título.

CRB/7 - 4994

CDU 37.018.43

Autorizo apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação, desde que citada a fonte.

---

Assinatura

---

Data

Carlos Wagner Marinelle Francisco

**Posicionamento e Emoção: um debate sobre o ensino remoto no contexto da pandemia  
de coronavírus**

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras, ao Programa de Mestrado Profissional em Letras da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Linguagens e Letramentos.

Aprovada em 12 de julho de 2021.

Banca Examinadora:

---

Prof<sup>a</sup>. Dra. Carolina Scali Abritta (Orientadora)  
Faculdade de Formação de Professores – UERJ

---

Prof<sup>a</sup>. Dra. Andréa Rodrigues  
Faculdade de Formação de Professores – UERJ

---

Prof<sup>a</sup>. Dra. Amitza Torres Vieira  
Universidade Federal de Juiz de Fora

São Gonçalo

2021

## DEDICATÓRIA

À minha mãe (*in memoriam*) que, desde a minha infância, me conduziu à escola com amor e sabedoria. Ela tinha o dom de esperar. Tudo começou ali.

## AGRADECIMENTOS

Durante este longo percurso, são muitas as pessoas que colaboraram, direta ou indiretamente, para que o meu sonho se tornasse uma realidade. Agradeço, em especial:

A Deus, meu Mestre por excelência, que me conduziu em sabedoria, paciência e amor durante esses dois anos.

À minha orientadora, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Carolina Scali Abritta, minha eterna gratidão pela orientação impecável, mediada pela troca de tantas experiências, novos olhares e saberes construídos e compartilhados. Obrigado pelo incentivo, por acreditar no meu potencial e por fazer com que, a cada etapa, eu alcançasse novos voos. Você merece todo o meu carinho e reconhecimento.

À Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Andréa Rodrigues e à Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Amitza Torres Vieira que, com olhares atentos e cuidadosos, contribuíram, desde a qualificação, para que esta pesquisa tomasse ainda mais forma.

Aos professores do PROFLETRAS que, com tamanho profissionalismo e grande sensibilidade, compartilharam seus conhecimentos acadêmicos e de mundo, impulsionando minha formação acadêmica e profissional.

Aos amigos da turma maravilhosa do PROFLETRAS de 2019 por, desde o nosso primeiro dia de aula no mestrado, sustentarem até o fim o nosso lema: “ninguém solta a mão de ninguém”. Gratidão pelos cafés, almoços, risadas e bate-papos na cantina da FFP. Nesses momentos, os nossos laços foram consolidados.

Ao amigo Raphael Mendes, pelas idas e vindas semanais até a FFP. Jamais esquecerei as trocas que partilhamos durante o percurso da viagem e que fortaleceram a nossa amizade.

À Karoline Nunes, minha esposa e meu grande amor, por nunca ter desistido de mim e por sonhar comigo desde aquele dia em que subi as escadarias da FFP para realizar a prova do mestrado. O melhor lugar do mundo é dentro do seu abraço.

Às minhas irmãs, por todo o incentivo e apoio durante a minha vida pessoal e profissional, por serem o meu porto seguro e uma calma em meio aos dias difíceis que vivenciei durante a pesquisa.

Às amigas Luciana Messa e Elisângela Cruz, por todo o estímulo para que eu cursasse o mestrado e pelas palavras de ânimo que liberaram sobre mim quando, por tantas vezes, achei que já não seria mais possível prosseguir com a dissertação.

À direção e coordenação do colégio onde a intervenção desta pesquisa foi realizada, representada pelas queridas Cláudia Coutinho e Ana Tércia Martins. Vocês são exemplos de educadoras que sabem bem o valor da escola pública na vida de uma pessoa, e eu sou fruto desse processo. Gratidão pela parceria.

Aos meus amados alunos, sujeitos desta pesquisa, por cada etapa que construímos juntos durante todo o processo das aulas. Vocês fizeram com que eu acreditasse ainda mais no poder transformador da educação e foram, para mim, como uma pérola que mergulhei para encontrar. Meu eterno carinho a todos.

À Rosimeire Seixas, voluntária do projeto Inumeráveis, por toda ajuda, paciência e o empenho para que as cartas escritas pelos meus alunos chegassem aos destinatários. Obrigado pela parceria. Você é uma inspiração e um exemplo a ser seguido.

À minha sobrinha, Letícia Leal, e aos amigos Patrícia Rocha e Johnny Cardozo, pelas traduções dos textos em língua estrangeira. Vocês são maravilhosos!

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

À Barbara Kreischer que, com profissionalismo e paciência, fez a revisão final e formatação do texto. Obrigado, querida, por ouvir cuidadosamente os meus áudios extensos no WhatsApp (risos).

À Raphaela Leal, minha sobrinha, pelo auxílio com a parte gráfica e de edição de imagens. Obrigado, Rapha, pela paciência comigo. Você é admirável.

À Belinha, pela companhia felina durante as longas noites de escrita.

Aos meus pais Maria Marlene Marinelle e Walter Francisco (*in memoriam*), por serem os principais responsáveis por quem me tornei. A saudade diária de vocês é o combustível para que eu não desista de brindar a vida.

não há quem goste de ser número  
gente merece existir em prosa

*Edson Pavoni*

## RESUMO

FRANCISCO, Carlos Wagner Marinelle. *Posicionamento e Emoção: um debate sobre o ensino remoto no contexto da pandemia de coronavírus*. 2021. 123f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2021.

A pandemia causada pelo surgimento do novo coronavírus, no Brasil, já acarretou milhares de mortes. Diante desse cenário, na educação, o fechamento das escolas resultou na implementação do ensino remoto como método de aprendizagem. Assim, as reflexões que serão apresentadas nesta pesquisa contemplam, como objetivo geral, o que essa problemática social acarretou na vida dos estudantes a partir do contexto trágico que vivemos, tendo como embasamento teórico a Teoria do Posicionamento (HARRÉ; VAN LANGENHOVE, 1999), abrangendo o aspecto das emoções dos indivíduos nas interações produzidas. Para tal efeito, a intervenção aborda a análise de um debate regrado realizado com alunos de uma turma de 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública da rede estadual, cuja temática foi sobre o ensino remoto no contexto da escola pública brasileira, passando pela questão das desigualdades sociais e de acesso. O debate ocorreu por meio da plataforma virtual Google Classroom, no mês de setembro de 2020. A metodologia de pesquisa adotada é de natureza qualitativa (HAGUETTE, 2013) e assume um caráter etnográfico (ANDRÉ, 2003). Com base no modelo de interação virtual e na perspectiva da Análise da Conversa Etnometodológica (SCHEGLOFF; JEFFERSON; SACKS, 1977), alguns segmentos de falas serão exibidos por meio de transcrições. Através de pequenas narrativas que surgiram no discurso, os alunos recorreram ao uso da emoção para posicionarem tanto a si quanto aos outros na conversa. No debate, posicionamentos de exclusão, de indiferença e de indignação foram construídos pelos interagentes, de modo assertivo, ao falarem sobre as suas emoções, emergindo também um posicionamento do outro, nesse caso, a parte negligente da sociedade adulta, em relação às questões impostas pela pandemia. Como produto da dissertação, um Caderno Pedagógico foi elaborado, seguindo as etapas da intervenção realizada, com o intuito de proporcionar a outros docentes que as discussões sobre o ensino remoto possam ser ampliadas em suas salas de aula, assim como oportunizar que outros alunos falem sobre o que sentem em meio ao contexto pandêmico. Destaca-se também nos objetivos desta pesquisa, além da valorização da oralidade, a educação das emoções no espaço escolar, ponto de extrema prioridade, principalmente no contexto da educação pós-pandemia.

Palavras-chave: Posicionamento. Emoção. Ensino Remoto. Coronavírus. Debate.

## ABSTRACT

FRANCISCO, Carlos Wagner Marinelle. *Positioning and Emotion: a debate on remote learning in the context of the coronavirus pandemic*. 2021. 123f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2021.

The pandemic caused by the emergence of the new coronavirus in Brazil has already led to thousands of deaths. In face of this scenario, in education, the closing of schools resulted in the implementation of remote teaching as a learning method. Thus, the reflections that will be presented in this research contemplate, as a overall goal, what this social problem has brought to the student's lives from the tragic context we live in, having as a theoretical basis the Positioning Theory (HARRÉ; VAN LANGENHOVE, 1999), encompassing the aspect of the individuals emotions in the interactions produced by the pandemic. For this purpose, the intervention addresses the analysis of a regulated debate held with students from a 9th grade of a public elementary school in the state network, whose theme was about remote education in the context of the Brazilian public school, going through the issue of social inequalities and access. The debate took place through the virtual platform Google Classroom, in September 2020. The research methodology used is qualitative in nature (HAGUETTE, 2013) and assumes an ethnographic nature (ANDRÉ, 2003). Based on the virtual interaction model and on the Ethnomethodological Conversation Analysis perspective (SCHEGLOFF; JEFFERSON; SACKS, 1977), some speech segments will be displayed through transcripts. Through short narratives that emerged in the speech, students resorted to the use of emotion to position both themselves and others in the conversation. In the debate, positions of exclusion, indifference, and indignation were assertively constructed by the interactants when talking about their emotions, also emerging a positioning of the other, in this case, the negligent part of adult society, in relation to the issues imposed by the pandemic. As a product of the dissertation, a Pedagogical notebook was elaborated, following the stages of the intervention carried out, with the intention of providing other teachers with the opportunity to expand the discussions about remote teaching in their classrooms, as well as to give other students the opportunity to talk about what they feel in the midst of the pandemic context. The goals of this research also stands out, in addition to the valorization of orality, the education of emotions in the school space, a point of extreme priority, mainly in the context of post-pandemic education.

Keywords: Positioning. Emotions. Remote teaching. Coronavirus. Debate.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 –	Pesquisa realizada pelo Instituto Península .....	15
Figura 2 –	Reportagem publicada pelo jornal <i>El país</i> .....	70
Figura 3 –	Tirinha 1 utilizada na 2ª etapa da intervenção .....	71
Figura 4 –	Tirinha 2 utilizada na 2ª etapa da intervenção .....	71
Figura 5 –	Tirinha 3 utilizada na 2ª etapa da intervenção .....	71
Figura 6 –	Notícia utilizada na 2ª etapa da intervenção .....	72
Figura 7 –	Tirinha 4 utilizada na 2ª etapa da intervenção .....	72
Figura 8 –	Reportagem 1 utilizada na 2ª etapa da intervenção .....	73
Figura 9 –	Reportagem 2 utilizada na 2ª etapa da intervenção .....	73
Figura 10 –	Tirinha 5 utilizada na 2ª etapa da intervenção .....	74
Figura 11 –	Tirinha 6 utilizada na 2ª etapa da intervenção .....	74
Figura 12 –	Tirinha 7 utilizada na 2ª etapa da intervenção .....	74
Figura 13 –	Logo do projeto “Tecendo a manhã” .....	80
Figura 14 –	O “Triângulo” do Posicionamento .....	84

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Percentual de acesso à internet .....	77
Gráfico 2 – Tempo gasto nas redes sociais .....	77
Gráfico 3 – Percentual de comentários nas redes sociais .....	78
Gráfico 4 – Classificação do discurso feito nas redes sociais .....	78
Gráfico 5 – Posicionamento em relação à expressão dos sentimentos nas redes sociais .....	78

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

ACE	Análise da Conversa Etnometodológica
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
EaD	Educação a Distância / Ensino a Distância
EM	Etnometodologia
LRT	Local Relevante para a Transição de Turno
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PPP	Projeto Político Pedagógico
UCTs	Unidades de Construção de Turno
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

## SUMÁRIO

	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	13
1	<b>PRESSUPOSTOS TEÓRICOS</b> .....	19
1.1	<b>A Teoria do Posicionamento e a análise de dados</b> .....	21
1.2	<b>Posicionamento e Emoção</b> .....	42
2	<b>PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS</b> .....	54
2.1	<b>O paradigma qualitativo e interpretativista de pesquisa</b> .....	54
2.1.1	<u>A pesquisa qualitativa em educação</u> .....	57
2.1.2	<u>O contexto da pesquisa</u> .....	58
2.1.3	<u>A perspectiva da Análise da Conversa Etnometodológica e os Métodos de Transcrição</u> .....	62
3	<b>O PROJETO INTERVENTIVO: A PRIMEIRA ETAPA</b> .....	68
3.1	<b>A segunda etapa do processo interventivo: a valorização do contexto escolar e os impactos da pandemia no período do ensino remoto</b> .....	70
3.2	<b>Relato etnográfico do processo de intervenção</b> .....	76
	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	83
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	86
	<b>APÊNDICE A</b> – Autorização de Consentimento e Assentimento Livre e Esclarecido .....	92
	<b>APÊNDICE B</b> – Questões usadas no debate .....	93
	<b>APÊNDICE C</b> – Caderno Pedagógico (Versão do professor) .....	95
	<b>APÊNDICE D</b> – Caderno Pedagógico (Versão do aluno) .....	109
	<b>ANEXO A</b> – Convenções de Transcrição .....	120
	<b>ANEXO B</b> – – Produções textuais dos alunos (cartas) .....	121

## INTRODUÇÃO

O ser humano, visto como ser social que possui necessidade de se comunicar e se relacionar com os outros, é interagente. No cenário da educação, especificamente no espaço da sala de aula, a interação construída entre os indivíduos é capaz de provocar reflexões e modificações no comportamento sendo, assim, indispensável para a socialização. Relações são estabelecidas entre professores e alunos e também entre os alunos e os objetos de conhecimento. É a partir das interações que os discentes e os docentes constroem significados.

Sendo a interação essencial para o compartilhar ou mesmo para a “troca” entre as pessoas, pensar em uma situação em que os indivíduos, de repente, precisem abrir mão de se relacionar, dentro de um contexto social, pode ser um tanto caótico e trazer inúmeras aflições. A pandemia causada pelo surgimento do coronavírus, no Brasil e também no mundo, fez com que vocábulos como “isolamento”, “distanciamento” e “quarentena”, por exemplo, adquirissem significância em proporções maiores na vida de todos, visto que o número de mortes, em junho de 2021, no Brasil, já ultrapassa a faixa dos 500.000. Diante desse quadro desolador ainda crescente, destacamos iniciativas como, por exemplo, a do projeto “Inumeráveis”, criado pelo artista Edson Pavoni (em abril de 2020), em colaboração com outros jornalistas e voluntários, com o objetivo de organizar um memorial dedicado à história de cada uma das vítimas do coronavírus (Covid-19) no Brasil. Com o lema “não há quem goste de ser número, gente merece existir em prosa”, uma pequena, porém significativa biografia registra, nas palavras de quem ficou, as lembranças de quem partiu.

No contexto educacional, em todo o país, milhares de estudantes das escolas públicas e privadas passaram a se deparar com novas plataformas de ensino remoto e, aliadas a ela, novas problemáticas foram instauradas nos setores político e econômico. O novo contexto tem feito com que, além da desigualdade social<sup>1</sup>, que impacta diretamente as chances de sobrevivência dos contaminados, outro ponto seja desnudado também por ele: a desigualdade digital. Com a nova dependência, agora ainda maior, dos recursos tecnológicos, as questões de desigualdade social/digital se sobrepujaram. Como é possível pensar em um ensino remoto

---

<sup>1</sup> Segundo uma notícia publicada pela BBC Brasil, em 12 de julho de 2020, o coronavírus mata mais as pessoas negras e pobres no Brasil e no mundo em relação aos remediados e ricos. População mais vulnerável é a mais afetada durante a pandemia, com acesso desigual a sistemas de saúde, além das moradias em condições precárias (como a questão do saneamento básico, por exemplo) e a impossibilidade de se isolar, devido à necessidade de sustento das famílias (Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-53338421>).

num país em que nem todos têm acesso à internet, celulares modernos e computadores bem equipados?

Uma pesquisa realizada pela UERJ via internet (intitulada “Coronavírus: medo, percepções e crenças”) entre os dias 4 e 15 de maio de 2020, com 1.203 moradores da cidade do Rio de Janeiro e publicada em 16 de junho do mesmo ano, mostrou que os reflexos do isolamento social e o medo do vírus são uma realidade na vida de todos os entrevistados, mas a condição social e as crenças políticas ditam o quanto a pessoa vai ser afetada por esse medo. Segundo dados da pesquisa, quase 60% dos entrevistados relataram dificuldade de concentração; mais da metade sente pouco prazer nas suas atividades de trabalho e 5% chegaram a ter algum pensamento suicida nesse momento de quarentena. Mesmo diante desses números, o que mais chamou a atenção de Doriam Borges, professor da UERJ e coordenador do projeto, foi a constatação do quanto a desigualdade social influencia na percepção das pessoas em relação à Covid-19 e expõe mais um grupo do que outro, principalmente aqueles que residem nas comunidades cariocas. A pesquisa abordou o contexto carioca, especificamente. Santos (2020, p. 15) ressalta que:

Qualquer quarentena é sempre discriminatória, mais difícil para uns grupos sociais do que para outros e impossível para um vasto grupo de cuidadores, cuja missão é tornar possível a quarentena ao conjunto da população (SANTOS, 2020, p. 15).

A partir desse novo contexto social, no campo da educação, tanto professores quanto alunos passaram a ser pressionados em seu cotidiano a produzir conhecimento e realizar múltiplas tarefas, muitas vezes, inteiramente novas para esses atores sociais. O sul-coreano Byung-Chul Han, professor de Filosofia e Estudos Culturais da Universidade de Berlim, aponta, em sua obra “Sociedade do Cansaço” (2017), escrita antes mesmo da pandemia, que cada época tem as suas enfermidades. Sob esse prisma, o cenário atual ilustra a “sociedade do desempenho” que opera sobre professores e alunos. Para Han (2017),

O sujeito de desempenho encontra-se em autoacusação destrutiva e autoagressão que o leva ao adoecimento social, refletindo uma espécie de (des)humanidade consigo mesmo. Trata-se, portanto, de uma sociedade enraizada, naquilo que foi considerado o mais elevado padrão de sucesso que é a questão da competência, na forma de liberdade coercitiva com o mundo virtual (HAN, 2017 apud HABOWSKI; CONTE, 2018, p. 315).

A “sociedade do desempenho” é também afetada pelo cansaço. Han (2017, p. 71) destaca que “o cansaço da sociedade do desempenho é um cansaço solitário, que atua individualizando e isolando”. A título de ilustração, uma pesquisa realizada pelo Instituto

Península, divulgada pelo jornal Estadão em 16 de maio de 2020, mostrou que oito em cada dez professores não se sentem preparados para ensinar on-line. Além do mais, quase 90% deles informaram nunca ter tido experiência com ensino a distância (EaD) e 55% não terem recebido treinamento para atuar. O levantamento abaixo mostra os percentuais em termos de contato com os alunos, como os docentes estão se sentindo e o nível de preocupação com a saúde mental. Pelos dados, é nítido constatar como o cansaço, a ansiedade e o trabalho em demasia atingem os profissionais, levando à preocupação e refletindo o que defende Han (2017) sobre a sociedade do cansaço, estampada, agora, nos números a seguir.

Figura 1 – Pesquisa realizada pelo Instituto Península



Fonte: Jornal Estadão. Disponível em: < <https://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,oito-em-cada-dez-professores-nao-se-sentem-preparados-para-ensinar-online,70003305049>>. Acesso em 25 de maio de 2020.

Diante desse cenário de consequências causadas pelo coronavírus, o fechamento das escolas resultou na implementação do ensino remoto como método de aprendizagem na educação. Fruto desse contexto pandêmico, esta dissertação contempla uma análise do que tal problemática social acarretou na vida dos estudantes, assim como busca compreender a relevância do ambiente escolar na vida dos alunos. Afinal, conforme aponta Santos (2020, p. 29-30), o contexto da pandemia, ainda, traz algumas indagações sobre o contexto da pós-pandemia, sendo uma delas fundamental a este trabalho, grifada abaixo:

[...] o regresso à «normalidade» não será igualmente fácil para todos. Quando se reconstituirão os rendimentos anteriores? Estarão os empregos e os salários à espera e à disposição? Quando se recuperarão os atrasos na educação e nas carreiras? Desaparecerá o Estado de excepção que foi criado para responder à pandemia tão rapidamente quanto a pandemia? Nos casos em que se adoptaram medidas de protecção para defender a vida acima dos interesses da economia, o regresso à normalidade implicará deixar de dar prioridade à defesa da vida? Haverá vontade de pensar em alternativas quando a alternativa que se busca é a normalidade que se tinha antes da quarentena? Pensar-se-á que esta normalidade foi a que conduziu à pandemia e conduzirá a outras no futuro? (SANTOS, 2020, p. 29-30, grifo nosso).

Diante das questões do tipo “como contribuir para a educação das emoções nesse contexto da pandemia?” ou ainda “de que modo poderiam ser construídos posicionamentos sobre o ensino remoto com os alunos?”, esta pesquisa tem como objetivo pedagógico promover uma intervenção cujo foco central é um debate sobre ensino remoto, com os alunos, a fim de coconstruir com eles posicionamentos sobre a importância da escola em suas vidas, a maneira como a desigualdade social afeta nossas vidas escolares e, em especial, como alguns de nós fomos ainda mais afetados no contexto pandêmico. Além disso, como objetivo geral, este trabalho contempla dar aos alunos a possibilidade de falarem sobre suas emoções neste cenário trágico em que vivemos, numa tentativa de nos adiantar e desenvolver o que a UNESCO vem defendendo como prioridade na educação pós-pandemia: a educação das emoções. Segundo a agência, esse seria um caminho para a garantia de que aquilo que as pessoas aprendam tenha, de fato, importância para as suas vidas, de modo que os alunos, ao desenvolver habilidades socioemocionais, conhecimentos e valores, sejam capazes de tomar decisões, construir ações e que estejam também prontos para desafios globais que envolvam a sobrevivência do planeta. Dessa forma, a educação leva à conscientização para o desenvolvimento sustentável.

Por meio das situações de interação construídas e analisadas, o objetivo acadêmico geral deste trabalho é analisar como o recurso discursivo da emoção emerge nos posicionamentos dos alunos no debate sobre o ensino remoto. Como objetivo específico desta dissertação, procuramos mostrar de que maneira os alunos recorrem a contraemoções e ao recurso das emoções rotuladas para posicionarem a si e aos outros no debate escolar de sala de aula. Segundo Parrott (2003), esses termos são considerados “manobras emocionais” e representam as duas formas pelas quais o posicionamento pode ocorrer em termos de expressões emocionais de um “eu” e de um “outro”. Além disso, evidenciamos como as emoções são categorizadas pelos alunos e emergem em tipos de posicionamentos do *self* e do outro.

Como mecanismo de análise dos temas centrais desta pesquisa, o embasamento teórico aborda a Teoria do Posicionamento (HARRÉ; VAN LANGENHOVE, 1999), contemplando o

aspecto das emoções dos indivíduos nas interações produzidas. A partir das discussões sobre ensino remoto no contexto pandêmico, as formas de posicionamento dos discentes são analisadas. Para isso, o gênero debate regrado é aplicado na etapa da intervenção com a turma, visto que ele possibilita, em seu formato, a expressão de um ponto de vista, além de desenvolver as habilidades e competências orais.

A verificação dos registros da fala tem a Análise da Conversa Etnometodológica (ACE) como suporte metodológico para o debate que ocorreu em sala de aula. Nesse aspecto, os dados de fala gerados foram gravados e transcritos segundo as convenções propostas pelos analistas da conversa Sacks, Schegloff e Jefferson (1974).

Além da ACE, descrita anteriormente como importante mecanismo para o seguimento desta dissertação, a etnografia é adotada como base metodológica. De acordo com André (2003, p. 34), “a pesquisa do tipo etnográfico, que se caracteriza fundamentalmente por um contato direto do pesquisador com a situação pesquisada, permite reconstruir os processos e as relações que configuram a experiência escolar diária”.

Logo, os critérios mencionados acima possibilitaram a intervenção no debate em uma turma de 9º ano do Ensino Fundamental, por meio das situações de interação produzidas e das formas de posicionamento aliadas às emoções, no discurso. No cenário interacional da sala de aula, e não apenas nele, emoções e posicionamento caminham juntos. Observar e analisar como esse processo é construído são objetos principais desta pesquisa. As habilidades emocionais dos alunos, muitas vezes desvalorizadas pela escola, não devem ser descartadas no momento do ensino-aprendizagem, visto que, por meio delas, a manifestação dos atos e intenções é concretizada. Harré e Gillett (1999) corroboram essa visão dizendo que

Manifestações emocionais não são apenas reações corporais a estímulos fisiologicamente causados. Elas são mostras significativas, realizadas de acordo com convenções locais. Sarbin (1987) mostrou que, se observarmos os meios pelos quais o significado da força de locução ou do ato social das manifestações de emoção é manifestado, perceberemos o próprio papel importante da convenção (HARRÉ; GILLET, 1999, p. 131).

Esta dissertação contempla, em sequência, os pressupostos teóricos norteadores da pesquisa, tendo por base a Teoria do Posicionamento (HARRÉ; VAN LANGENHOVE, 1999), abordando também o aspecto das emoções a partir de uma perspectiva discursiva e contextual. Nesse sentido, toda a análise é desenvolvida simultaneamente à apresentação da teoria e, desse modo, são apresentados excertos, transcritos no modelo Jefferson (1974), que mostram os dados gerados e que ilustram os tipos de posicionamentos dos alunos diante do

debate sobre ensino remoto no contexto da escola pública brasileira. A seguir, no capítulo dois, os pressupostos metodológicos evidenciam o paradigma qualitativo e interpretativista de pesquisa, de cunho etnográfico, mostrando o seu contexto, e a perspectiva da Análise da Conversa Etnometodológica (ACE) e os Métodos de Transcrição como suporte para os dados analisados. Em continuidade, no capítulo três, apresentamos as etapas do projeto interventivo realizado com a turma, assim como o relato etnográfico do processo de intervenção.

Por fim, nas considerações finais, são construídas ponderações e reflexões a respeito das análises feitas no debate de sala de aula e a partir do que foi observado na base dos movimentos discursivos através da interação. Além disso, é proposto um material produzido para professores e alunos (caderno pedagógico – APÊNDICES C e D) a partir da pesquisa apresentada nesta dissertação.

## 1 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

A linguagem, enquanto mecanismo encontrado pelos indivíduos a fim de que a comunicação fosse estabelecida, é usada com propósitos sociais. Por meio dela, o homem se constitui como sujeito, comunicando e agindo em suas práticas discursivas, sendo capaz de transformar contextos. Muito além do que é ouvido ou pronunciado, se torna necessário um olhar atento para o impacto que a linguagem causa no meio social.

Pensar a linguagem em termos pragmáticos, nas construções cotidianas dos indivíduos, é o que sugere o cientista cognitivo Herbert H. Clark em seus estudos. Diferente do que propõe a metáfora do conduto (REDDY, 2000), que torna a comunicação estática, por meio da forma de colocar e retirar ideias das palavras, Clark se propõe a situar a linguagem no paradigma da ação. Para o autor,

Fazer coisas com a linguagem é, da mesma maneira, diferente da soma de um falante falando e de um ouvinte ouvindo. Trata-se da ação conjunta que emerge quando falantes e ouvintes – ou escritores e leitores – desempenham suas ações individuais em coordenação, como um conjunto (CLARK, 1996, p. 55).

Em síntese, o que Clark estabelece é o uso da linguagem como uma ação conjunta, uma via de mão dupla, em que os sujeitos envolvidos nesse processo de construção participam ativamente do que ele denomina como “cenários de uso da linguagem”. Em tais cenários, tanto o meio quanto a cena são elementos imprescindíveis para que a linguagem seja efetivada. Segundo Clark, “nós não podemos ter esperança de entender a língua a não ser tomando-a como um conjunto de ações conjuntas construídas a partir de ações individuais” (CLARK, 1996, p. 4).

A linguagem, enquanto ação conjunta, pode ter finalidades comuns aos indivíduos envolvidos na comunicação. Por outro lado, o tipo de interação pode variar em função dos objetivos dessas ações. É através da interação que pensamos o uso da linguagem e, por meio dela, as ações acontecem em contextos sociais, papéis e finalidades que não são aleatórios, mas situados. Segundo Silveira (2006, p. 9),

Estudos linguisticamente orientados para a interação têm como objetivo revelar padrões linguísticos-discursivos recorrentes no aqui e agora da fala-em-interação. Por outro lado, os analistas devem levar em conta, em suas análises, aqueles recursos e estruturas que os participantes de uma interação tornam relevantes na forma como conduzem a interação (SILVEIRA, 2006, p. 9).

No percurso de construção da linguagem, é relevante destacar que o discurso pode significar mais do que é dito explicitamente. Marcondes (2017) recupera a maneira como “a dimensão do uso do signo, de sua função em um contexto de interação, de comunicação, de natureza social, foi examinada de modo particularmente original” (MARCONDES, 2017, p. 57) pelo filósofo Ludwig Wittgenstein, ao abordar a concepção dos “jogos de linguagem”. A filosofia da linguagem wittgensteiniana “rompe com a concepção de signo enquanto representação de uma realidade externa por meio de sua vinculação com um elemento interno (conceito, ideia, signo mental)” (MARCONDES, 2017, p. 57). Na visão de Wittgenstein, é apenas no uso que o signo se torna vivo, ele não deve mais ser compreendido como algo estabelecido e fixo, ou seja,

Para ele, o uso da linguagem e a realização do ato seriam inseparáveis, encontrando-se imbricados. Os signos linguísticos não descreveriam a realidade nem se refeririam a ela, sendo, antes, utilizados para fazer algo, por exemplo dar uma ordem ou enunciar um pedido em um contexto em que falante e ouvinte interagem em torno de alguns objetivos a serem alcançados (MARCONDES, 2017, p. 58-59).

Assim, ainda na perspectiva de Wittgenstein (1975, § 69), uma mesma palavra pode ser usada em diferentes contextos com diferentes significados, ou seja, a partir de novas práticas e por meio do “surgimento de novos jogos”; eles não são aleatórios, mas situados, acontecem em um tipo de atividade que direciona os sentidos produzidos em determinada situação de comunicação. Dessa forma,

Para Wittgenstein, jogos de linguagem compreendem a totalidade formada pela linguagem e pelas atividades com as quais ela vem entrelaçada, de modo que as atividades linguísticas encontram-se interligadas com as atividades não linguísticas, estando "imersas em nossas formas de vida... nas práticas gerais de uma comunidade linguística" (Glock, 1998, p. 229), "no modo de agir comum dos homens" (Wittgenstein, 2009, §206), entrelaçando, assim, cultura, linguagem e visão de mundo [...] (OLIVEIRA; BULGACOV, 2013, p. 560).

No processo interacional da linguagem, o uso de recursos faz com que os envolvidos construam, a partir das circunstâncias, os sentidos, que podem ser negociados ou coconstruídos. O termo coconstrução “se refere a uma série de ações empíricas construídas de forma conjunta, tais como interpretações, atitudes, atividades, identidades ou qualquer outra realidade ou atividade culturalmente relevante” (SILVEIRA, 2006, p. 12).

Tendo em vista que a comunicação envolve a responsabilidade dos participantes, sejam eles atuantes de modo direto ou ainda que indiretamente, Schiffrin (1994) sinaliza

como essenciais quatro aspectos da comunicação – participantes, mensagem, meio e intersubjetividade – e, aliados a eles, apresenta três modelos de comunicação emergentes no discurso: o modelo do código, o modelo inferencial e o modelo interacional. Visto que a linha teórica desta pesquisa assume uma abordagem interacional, ela será centrada então nesse modelo.

De acordo com Schiffrin (1994, p.397-398), tal modelo assume que o que fornece suporte à comunicação é o comportamento, independentemente de ser intencional ou não, ou seja, é a ação que estabelece a comunicação. A responsabilidade do iniciador (aquele que solta a informação), em sua comunicação, para o destinatário (aquele que legitima e interpreta a informação) é, assim, alterada.

As intenções do falante ao realizar um pronunciamento, por exemplo, podem ser variadas. Por outro lado, os sentidos construídos pelo ouvinte podem ser diferentes da intenção inicial do falante. Nesse sentido, temos a noção de informação situada, ou seja, o contexto sobressai ao código. Logo, as informações serão coconstruídas a partir de sua localização sequencial.

No processo de comunicação e interação, a linguagem dá forma aos posicionamentos, que se concretizam nela e através dela, de modo que as ações sociais sejam compreendidas. A maneira como nos posicionamos diz muito sobre como estamos construindo juntos os significados das ações languageiras das quais tomamos parte. Assim, como base teórica desta pesquisa, a Teoria do Posicionamento (HARRÉ; VAN LANGENHOVE, 1999), desenvolvida pelas escolas anglo-saxãs de Psicologia do discurso, será abordada nas interações construídas a partir do contexto da sala de aula virtual. Através dessa teoria, será analisada a forma de posicionamento dos alunos, aliada às condições discursivas de suas emoções diante das discussões em torno do contexto pandêmico e do ensino remoto.

### **1.1 A Teoria do Posicionamento e a análise de dados**

A teoria do posicionamento tem suas raízes na Psicologia, a partir dos estudos de Wilhelm Wundt (1832 – 1920), considerado o pai da psicologia experimental. Wundt, juntamente de outros pesquisadores, foi responsável por desenvolver métodos de laboratório experimentais para estudar os fenômenos da psicologia no final do século XIX. As escolas tradicionais da época, como o behaviorismo, a psicanálise e a psicologia cognitiva

caminhavam na tentativa de explicar o comportamento a partir de uma causa e das relações de causa-efeito.

Wundt (apud HARRÉ; MOGHADDAM, 2003, p. 3), em seu projeto original para a ciência psicológica, propõe dois tipos de psicologia. Uma relacionada à *capacidade de desempenho* (*performance capacity*) e a outra ao *estilo de desempenho* (*performance style*). Enquanto a primeira está relacionada à forma aprimorada de execução de tarefas específicas dos seres humanos, a segunda refere-se à “maneira como as pessoas fazem as coisas e os significados atribuídos ao que fazem”<sup>2</sup> (HARRÉ; MOGHADDAM, 2003, p. 3, tradução nossa). A partir da perspectiva de um paradigma mais dinâmico, proposto pela “segunda psicologia”, a interação social passa a ser foco nas relações sociais desse modo de fazer psicologia, tão intimamente ligado às questões discursivas do homem. Sendo assim, a ação entra em evidência e os experimentos, enfatizados de forma maior pela psicologia tradicional, já não têm mais tanto espaço, pois foram substituídos pela observação da ecologia local das interações ou simplesmente atos.

O paradigma da ação envolve uma perspectiva de desempenho. Esse desempenho do indivíduo pode variar de acordo com as suas habilidades e, segundo Harré e Moghaddam (2003, p. 4), nem sempre ser perfeito por meio de suas ações, levando as pessoas a se esforçarem para compensar suas falhas. Goffman (1967), lembrado por Harré e Moghaddam (2003, p. 4), também nesse sentido, retratou como o baixo desempenho de um membro de um grupo social pode ser corrigido ou complementado por outro para que os padrões de conduta ou habilidades permaneçam. Para executar uma ação dentro de um grupo, em um “episódio social em desenvolvimento”, o indivíduo “dependia de pressupostos sutilmente variáveis quanto ao direito de acesso ao repertório local de conduta e pressupostos aceitáveis quanto à distribuição de deveres para executar as ações necessárias”<sup>3</sup> (HARRÉ; MOGHADDAM, 2003, p. 4, tradução nossa). A partir de então, introduziu-se o conceito de “posição” com a finalidade de completar esse espaço. Portanto,

As "posições" existem como padrões de crenças nos membros de uma comunidade de fala relativamente coerente. "Posições" são sociais no sentido de que as crenças relevantes de cada membro são semelhantes às de todos os outros. Certamente, podemos avaliar a semelhança entre os grupos de crenças definidoras de posição de cada pessoa e os de todos os outros apenas na maneira como cada ator social

<sup>2</sup> O texto em língua estrangeira é: “[...] the way people do things and the meanings ascribed to what they do”.

<sup>3</sup> O texto em língua estrangeira é: “[...] depended on subtly varying presuppositions as to right of access to the local repertoire of acceptable conduct and presuppositions as to the distribution of duties to perform the necessary actions”.

expressa suas crenças sobre posições <sup>4</sup> (HARRÉ; MOGHADDAM, 2003, p. 4, tradução nossa).

Na ótica das ações, segundo Harré e Moghaddam (2003, p. 4-5), há ações “logicamente possíveis” e outras “socialmente possíveis” “para qualquer ator social em qualquer momento do fluxo da vida social” <sup>5</sup>. Desta forma,

Em uma olhada em termos do que é logicamente e do que é socialmente possível, uma posição pode ser vista como um conjunto frouxo de direitos e deveres que limitam as possibilidades de ação. Uma posição limita implicitamente quanto do que é logicamente possível para uma determinada pessoa dizer e fazer e é adequadamente parte do repertório de ações dessa pessoa em determinado momento e contexto, incluindo outras pessoas. Isso limita o conteúdo do repertório de ações socialmente possíveis <sup>6</sup> (HARRÉ; MOGHADDAM, 2003, p. 5, tradução nossa).

Nota-se que a “posição” envolve também um contexto em que a situação desenvolvida acontece, ou seja, algo que se situa numa ordem micro e também macrosocial. Para Ribeiro e Pereira (2002, p. 50), “o *aqui* direciona a interpretação para o contexto situacional; e o *agora* remete ao momento da interação em curso”. As autoras ainda destacam que

Podemos perceber o contexto de forma *micro*, captando mais especificamente as informações de natureza sócio-interacional que informam uma conversa, ou de forma *macro*, refletindo sobre a visão sócio-histórica e institucional que ancora o discurso. Enquanto participantes em qualquer encontro face a face, nos utilizamos, a todo momento, de pistas de contextualização (Gumperz, [1982] 2002; 1992; 2002) que nos remetem tanto para informações contextuais a nível micro (sócio-interacional, pessoal) como a nível macro (histórico, institucional) (RIBEIRO; PEREIRA, 2002, p. 51).

Desse modo, no contexto interacional, na visão de Harré e Moghaddam (2003, p. 5), as *ações* “são performances pretendidas”, já os *atos* “são o que essas ações significam socialmente”. Essas ações e atos estão diretamente ligados ao “Triângulo” do Posicionamento, estabelecido por Harré e Moghaddam (2003, p. 5-6), que envolve a “posição”, o “discurso e outros atos” e o “enredo”<sup>7</sup>.

<sup>4</sup> O texto em língua estrangeira é: “‘Positions’ exist as patterns of beliefs in the members of a relatively coherent speech community. ‘Positions’ are social in the sense that the relevant beliefs of each member are similar to those of every other. Of course, we can assess the similarity of each person’s clusters of position-defining beliefs to those of every other only in how each social actor expresses his or her beliefs about positions”.

<sup>5</sup> O texto em língua estrangeira é: “[...] for any social actor at any moment in the flux of social life”.

<sup>6</sup> O texto em língua estrangeira é: “Looked at in terms of what is logically and what is socially possible, a position can be looked at as a loose set of rights and duties that limit the possibilities of action. A position implicitly limits how much of what is logically possible for a given person to say and do and is properly a part of that person’s repertoire of actions at a certain moment in a certain context, including other people. This bounds the content of the repertoire of socially possible actions”.

<sup>7</sup> Os enredos parecem guardar semelhança com a categoria linguística muito explorada na realidade, que é a narrativa. O termo “narrativa”, em outros textos, como no de Gago, Silveira e Coelho (2013) e no de Slocun-Bradley (2009), aparece também com a nomenclatura “*storyline*”.

A “posição” está relacionada a direitos e deveres “para executar determinadas ações com certo significado como atos, mas que também podem incluir proibições ou negações de acesso a alguns dos repertórios locais de atos significativos”<sup>8</sup> (HARRÉ; MOGHADDAM, 2003, p. 5-6, tradução nossa).

O “discurso e outros atos” são referentes a ações socialmente significativas, um movimento intencionado, “ou discurso deve ser interpretado como um ato, um significado social e um desempenho significativo”<sup>9</sup> (HARRÉ; MOGHADDAM, 2003, p. 6, tradução nossa).

Já o “enredo” está ligado à “dinâmica dos episódios sociais”<sup>10</sup> (HARRÉ; MOGHADDAM, 2003, p. 6, tradução nossa), ou seja, como eles se desenrolam diante da contribuição de um indivíduo para o padrão de desenvolvimento estabelecido. Para Slocun-Bradley (2009, p. 83), *storylines* são “estruturas narrativas usadas para organizar e dar significado a uma sequência de eventos passados e/ou futuros, concebidos como um episódio”. Assim, é por meio das narrativas que os indivíduos selecionam o que for relevante e descartam o que não lhes convêm para situar o “aqui e agora” na interação.

Na Teoria do Posicionamento, é importante diferenciar posição e posicionamento. A “posição” envolve a construção de imagens particulares, narrativas, configurando um lugar discursivo, social e psicológico nas relações entre o eu e o outro: “pode-se posicionar ou ser posicionado como, por exemplo, poderoso ou impotente, confiante ou apoloético, dominante ou submisso, definitivo ou provisório, autorizado ou não autorizado, e assim por diante”<sup>11</sup> (HARRÉ; VAN LANGENHOVE, 1999, p. 17, tradução nossa). Já o “posicionamento” possibilita aos indivíduos assumir, negociar ou rejeitar posições, tomando o seu lugar no discurso, por meio das interações simbólicas que acontecem, construindo suas histórias pessoais. Dessa forma, a posição do ator e dos outros, que agem de maneira interativa com ele, está diretamente ligada às narrativas, ou seja, as mudanças de posicionamento podem gerar mudanças no significado das ações e das narrativas pessoais (*storylines*) em curso.

Em relação às situações discursivas, o posicionamento intencional pode ocorrer de quatro formas: situações de autoposicionamento deliberado, situações de autoposicionamento

<sup>8</sup> O texto em língua estrangeira é: “[...] to perform certain actions with a certain significance as acts, but which also may include prohibitions or denials of access to some of the local repertoire of meaningful acts”.

<sup>9</sup> O texto em língua estrangeira é: “[...] or speech must be interpreted as an act, a socially meaningful and significant performance”.

<sup>10</sup> O texto em língua estrangeira é: “dynamics of social episodes”.

<sup>11</sup> O texto em língua estrangeira é: “One can position oneself or be positioned as e.g., powerful or powerless, confident or apologetic, dominant or submissive, definitive or tentative, authorized or unauthorized, and so on”.

forçado, situações de posicionamento deliberado de outros e situações de posicionamento forçado de outros.

O autopoicionamento deliberado é manifesto quando questões relacionadas à identidade pessoal do indivíduo entram na conversa. Há três maneiras para que isso aconteça: “ênfatizando a ação (ou seja, apresentando o curso de ação como uma dentre várias possibilidades), referindo-se ao ponto de vista único ou referindo-se a eventos em sua biografia”<sup>12</sup> (HARRÉ; VAN LANGENHOVE, 1999, p. 24, tradução nossa). Nesse tipo de autopoicionamento, a pessoa pode ter objetivos a serem alcançados de acordo com o posicionamento expresso por seus atos, de forma a atingir suas intenções iniciais estrategicamente. No autopoicionamento deliberado, a tríade “posição, narrativa e atos de fala” deve ser levada em conta, pois

[...] pode-se pretender adotar uma certa posição (e localizar outra pessoa em relação a ela); alguém poderia ter a intenção de assumir uma certa forma narrativa vivida ou poderia estar pretendendo apenas um certo ato no que se diz ou faz<sup>13</sup> (HARRÉ, VAN LANGENHOVE, 1999, p. 25, tradução nossa).

Diferente do deliberado, no autopoicionamento forçado a iniciativa parte do outro e não daquela pessoa envolvida inicialmente na conversa. Dessa forma, “forçado” pode representar, por exemplo, uma resposta construída a partir de uma simples pergunta feita ou, em outro aspecto, pode retratar, por exemplo, uma pessoa que represente uma instituição e exija um posicionamento por parte do outro. Nesse sentido, “as instituições estão interessadas em posicionar pessoas em dois casos: quando a instituição tem o poder ‘oficial’ de fazer julgamentos morais sobre pessoas externas à instituição e quando decisões sobre pessoas dentro da instituição devem ser tomadas”<sup>14</sup> (HARRÉ; VAN LANGENHOVE, 1999, p. 26, tradução nossa). No nosso caso, especificamente, a instituição escola, representada pelo papel do professor.

O posicionamento deliberado de outros envolve posicionar, intencionalmente, outra pessoa, seja na presença ou na ausência dela. Caso esse indivíduo esteja ausente, o posicionamento pode ser compreendido como fofoca e, mesmo nesse aspecto, as pessoas são

<sup>12</sup> O texto em língua estrangeira é: “[...] by stressing one’s agency (that is, presenting one’s unique point of view, or by referring to events in one’s biography”.

<sup>13</sup> O texto em língua estrangeira é: “[...] one could intend to adopt a certain position (and to locate someone else relative to it); one could intend to take up a certain lived narrative form or one could be intending only a certain act in what one says or does”.

<sup>14</sup> O texto em língua estrangeira é: “Institutions are interested in positioning persons in two cases: when the institution has the ‘oficial’ power to make moral judgements about people external to the institution, and when decisions about people inside the institution have to be made”.

posicionadas no ato discursivo. Caso esteja presente, dependerá, então, do lugar que esse indivíduo ocupa na história por parte de quem conta.

O posicionamento forçado de outros, assim como no anterior, pode também acontecer na presença ou na ausência da pessoa posicionada. Esse tipo de posicionamento faz com que os indivíduos envolvidos assumam posições variadas e, por outro lado, sejam “forçados” a demonstrar isso. Como exemplo, Harré e Van Langenhove (1999) citam o caso de um julgamento criminal. “Os julgamentos não apenas permitem (ou forçam) que um réu se posicione, mas também permitem que outras pessoas posicionem o réu”<sup>15</sup> (HARRÉ; VAN LANGENHOVE, 1999, p. 28, tradução nossa).

O posicionamento, à medida que as narrativas se desenrolam na interação, pode ser diferenciado, de acordo com Harré e Langenhove (1999), como de primeira, segunda ou terceira ordem. Quando o posicionamento for de primeira ordem, o indivíduo irá se posicionar e posicionar os outros dentro de uma linha de história em curso. Por outro lado, no posicionamento de segunda ordem ocorrerá uma negociação a partir do questionamento feito ao primeiro posicionamento. Dessa maneira, se o posicionamento inicial não for assumido por uma das partes envolvidas, um posicionamento de segunda ordem será empregado. Já no posicionamento de terceira ordem “o posicionamento explicativo ocorre fora da discussão inicial (ou com outra pessoa que não seja a pessoa que o posicionou no posicionamento de primeira ordem)” (DIVAN, 2011, p. 26). Dessa forma, analisei, a seguir, as transcrições dos dados orais a partir do debate realizado com a turma e que ilustram os tipos de posicionamentos abordados segundo a Teoria do Posicionamento (HARRÉ; VAN LANGENHOVE, 1999). Nos excertos selecionados, tendo por base as questões norteadoras, mostrarei como os participantes do debate evocam/atribuem emoções na construção de pequenas narrativas pessoais (*storylines*) usadas retoricamente em atos de posicionamento e em movimentos discursivos, que sustentam o posicionamento emocional (mais de si do que dos outros, por diversas vezes). Assim, ressalto que houve autorização dos responsáveis (APÊNDICE A) para o uso de dados produzidos pelos alunos. Porém, em respeito às normas previstas pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), os nomes dos discentes não são divulgados em nenhum momento desta pesquisa, todos foram substituídos por outros nomes em função da preservação da identidade dos adolescentes.

No excerto seguinte, o posicionamento da aluna Júlia (uma das representantes do grupo 2) é analisado a partir da construção do enredo apresentado. Nesse momento, no início

---

<sup>15</sup> O texto em língua estrangeira é: “Trials not only allow (or force) a defendant to position him/herself, they also allow other persons to position the defendant as well”.

do debate, a questão em pauta era sobre os efeitos da pandemia na esfera pessoal (Temática 1), onde, em meio a tal contexto, muitos brasileiros agiam com naturalidade ao frequentarem, por exemplo, ambientes ou espaços em que as pessoas formam aglomerações, não usando máscaras. Assim, perguntei como os alunos se sentiam diante dessa situação (indignado/não indignado, respeitado/não respeitado). Anteriormente à fala de Júlia, um dos representantes do grupo 1 (Mário) finalizava o seu posicionamento.

### Excerto 1

62	<b>Mário</b>	[é:::] deixa eu falar agora ((limpa a garganta)) (.) eu me sinto indignado por causa que- calma aí deixa só botar aqui ((acerta algo no computador/celular)), eu me sinto indignado porque a maioria- tipo assim tá fazendo sua parte e::: a maioria da- >tipo assim< o pessoal ainda mais velho que >tipo assim< que já tem mais <u>consciência</u> , não tá fazendo nem o mínimo >tipo assim< pra usar uma máscara e passar álcool em gel na mão. e é uma coisa >tipo assim< <u>tão básica</u> que a pessoa não consegue nem::: respeitar uma regra entendeu?
72	<b>Professor</b>	[certo, entendi]
73	<b>Professor</b>	então quero ouvir agora a júlia e a talia nessa primeira questão porque aí nós vamos trabalhando <u>juntos</u> , tá? pra gente poder conversar::: é dentro das conclusõ:::es do <u>grupo dois</u> , eu quero que vocês apresentem aí pra mim, <u>como vocês</u> , júlia e talia se sentem, como que o grupo se sente nas discussões que vocês <u>fizeram</u> , se vocês também se sentem, né, como foi dito aqui agora(.) é::: <u>indignados</u> , não <u>respeitados</u> , por quê?, o que vocês estão sentindo diante disso? (.) quem vai falar, talia ou júlia? (.)
83	<b>Talia</b>	{{rindo}eu ou você}
84	<b>Professor</b>	vai ser quem?= tá eu vou
85	<b>Júlia</b>	=vai ser júlia, talia?= EU
86	<b>Professor</b>	tá então vamos lá pra conversar sobre esse ponto
87	<b>Júlia</b>	é::: eu me sinto indignada (.) porque a maioria dessas pessoas que estão saindo sem máscara, sem motivo plausível (.) tá indo pra aglomeração sem motivo nenhum, sem necessidade, sem passar álcool em gel eu acho que::: a maioria das pessoas tem::: é::: pessoas de grupo de risco em <u>casa</u> (.) e não respeitam as pessoas que tão dentro da <u>própria</u> casa e quanto mais as pessoas do bairro, porque::: a maioria também que tão fazendo isso são <u>adultos</u> , são jovens que sabem qual é o problema que tá acontecendo e tão simplesmente nem aí (.) e <u>durante a semana</u> (.) a maioria da semana trabalha, <u>né</u> , aí final de semana sa:::i e dia de semana entra pra trabalhar num ônibus e aí acontece uma contaminação em ma:::ssa.
102		(1.0)
103	<b>Professor</b>	certo. esse argumento, júlia, que você tá apresentando (.) ele é mais seu ou foi uma ideia de todo o grupo?
104		(.)
105		(.)
106	<b>Júlia</b>	é um pouco dos dois. a maioria se sentiu indignado mas esse exemplo é um depoimento meu.
107		

No excerto acima, fiz o anúncio de uma pergunta aos alunos (linhas 73 a 82), introduzindo a primeira temática. A partir da linha 89, a aluna Júlia inicia a argumentação, se posicionando, e construindo um enredo que avalia de forma negativa a conduta das pessoas que desrespeitam as medidas de prevenção. À medida que a aluna se auto-posiciona diante do contexto, também posiciona o outro dentro dessa linha de história em andamento ao relatar que “a maioria também que tão fazendo isso são adultos, são jovens que sabem qual é o problema que tá acontecendo e tão simplesmente nem aí” (linhas 96, 97 e 98), ou seja, ao assumir um posicionamento de primeira ordem, Júlia situa os outros (adultos e jovens) como inconsequentes, visto que até ela mesma, como adolescente, está agindo de forma prudente em meio à situação crítica vivenciada.

Além disso, é importante ressaltar que, ao citar os “adultos”, a aluna relembra a posição de cidadão que cabe a cada um de nós dentro da sociedade. E isso não está dito em sua fala, mas é inferido. Por meio da expressão “tão simplesmente nem aí” (linha 98), ela reforça o dever (ter responsabilidade) da posição de cidadão que as pessoas deveriam ocupar diante de uma crise que está acontecendo no cenário pandêmico, sendo assertiva no seu posicionamento. O sentimento de indiferença não coaduna com a posição de cidadão.

Ainda na Temática 1, no início do debate, falávamos sobre a maneira de cada indivíduo se comportar, tendo em vista a adesão ao distanciamento e ao isolamento social. Dessa forma, perguntei aos alunos se eram a favor da permanência da abertura do comércio não essencial. Nesse momento, o aluno Mário apresentou um posicionamento através do enredo construído. Anteriormente, a aluna Victória, uma das representantes do Grupo 3, encerrava o seu posicionamento.

## Excerto 2

345	<b>Victória</b>	é::: a maioria::: assim praticamente, falaram que não
346		é a favor, <u>mas eu sou a favor</u> (.) porque tipo assim,
347		eu ach- eu vejo que é necessário o::: não só::: tipo
348		as pessoas irem comprar porque (.) é::: vejo que é
349		necessário as pessoas que trabalham, os empresários
350		até que- pra eles ganharem dinheiro pra também
351		conseguir sustentar a casa de:::les, sabe?
352	<b>Professor</b>	ó:::tímo, então tá certo (.) agora nessa questão:::
353		eu comecei pelo grupo <u>três:::</u> , eu quero ir pro grupo
354		um, eu quero ouvir mári:::o e ta:::deu trazendo isso
355		pra gen:::te, qual foi a:::- a conclusão a que o
356		grupo chegou::: [so]bre a permanência da abertura do
357		comércio <u>não essencial</u> , <vocês foram <u>a favor</u> , foram
358		<u>contra</u> >, quem vai falar?
359	<b>Mário</b>	eu. é::: eu acho que::: é uma questão até a se pensar
360		(.) porque são >38 milhões de trabalhadores informais
361		que têm as suas famílias e precisam sustentar elas< e

362		às vezes né::: essas pessoas são pobres sofrem
363		carên:::cia e eu acho que::: se:::- >tipo assim<
364		fechar::: vai ter muita pessoa aí passando fome e:::
365		necessidade, e aí pode até mesmo o Brasil também-
366		tipo, sofrer com isso, né? então::: eu acho que::: eu
367		sou a favor que abra.
368		°Entendeu°?

No excerto, Mário direciona a sua atividade de fala ilustrando, inicialmente, com dados estatísticos, um tipo de posicionamento diante da pergunta feita por mim para validar a força do seu argumento. Esse posicionamento, de primeira ordem, acontece quando ele posiciona um outro. Os enunciados “é uma questão até a se pensar” (linha 359) e “pode até mesmo o Brasil também- tipo, sofrer com isso” (linhas 365 e 366) induzem os outros participantes do debate a assumirem determinado posicionamento, já que, caso isso aconteça, todos sofrerão enquanto nação. Além disso, ao dizer “eu sou a favor” (linhas 366 e 367), o aluno também se posiciona diante da questão apresentada, e se mostra de acordo com o que havia sido afirmado anteriormente pela aluna Victória.

A fala de Mário apresenta a estrutura de um discurso de opinião, formado por posição e argumento/sustentação por evidência (dado numérico, fato no mundo) – “são >38 milhões de trabalhadores informais que têm as suas famílias e precisam sustentar elas< e às vezes né::: essas pessoas são pobres sofrem carên:::cia” (linhas 360 a 363), – enredo hipotético – “e eu acho que::: se:::- >tipo assim< fechar::: vai ter muita pessoa aí passando fome e::: necessidade, e aí pode até mesmo o Brasil também- tipo, sofrer com isso, né?” (linhas 363 a 366) – e fecha com a posição – “então::: eu acho que::: eu sou a favor que abra” (linhas 366 e 367).

Ainda nesse momento de discussões e análises sobre a abertura do comércio não essencial, a aluna Monique refuta o posicionamento apresentado pelo aluno Mário. Ela começa concordando com o posicionamento apresentado pela aluna Beatriz, anteriormente a sua fala.

### Excerto 3

370	<b>Beatriz</b>	(.) então::: eu::: eu discordei, eu não acho
371		necessário::: que::: abra as outras::: <u>empresas</u> , <u>né</u> ,
372		<u>tipo loja de rou:::pa</u> essas coisas, <u>mas tipo</u>
373		<u>farmá:::cia</u> , <u>é</u> , <u>mercado</u> , essas eu acho que devem
374		abrir porque (.) eu não acho que necessário pelo
375		fato de haver muita aglomeração porque::: as
376		pessoas::: <têm esse hábito de ser muito unido,
377		gostar de sair:::, fazer compras essas coisas do
378		tipo>, então eu acho desnecessário que abra as lojas
379		porque pode ter aglomeração e::: através disso, como
380		na questão anterior, foi falado que >tem pessoas que

381		não respeitam<, que::: são egoístas não têm o hábito
382		de usar máscaras::: cara não ter hábitos necessários <u>então</u>
383		eu não concordo- <u>mas</u> >foi o que ela< disse que
384		outras pessoas precisam de trabalhar pra::: levar o
385		alimento pra dentro de casa né::: <u>então</u> (.) eu
386		discordo mas entendo o outro lado.
387	<b>Professor</b>	entendo, bia.
388	<b>Monique</b>	[professor]
389	<b>Professor</b>	pode falar, monique
390	<b>Monique</b>	<u>então</u> (.) é::: eu acho que::: eu concordo com a
391		beatriz::: até porque hoje em dia a gente tem o
392		recurso da internet. <u>então assim</u> , as pessoas que:::
393		é::: <u>tem</u> acesso à internet, <u>tem</u> é::: loja de roupa ou
394		qualquer outra loja que não é essencial, é::: elas
395		podem acabar >tipo assim< levando isso pro lado
396		>tipo assim< da internet sabe realmente assim é:::
397		instagram::: outras redes sociais que alcancem
398		pessoas e assim através disso conseguir ganhar o seu
399		dinheiro, até porque::: a gente tem a::: a:::- a
400		gente tem o nosso governo dando o::: o::: auxílio
401		emergencial, mas muitas vezes isso não:::
402		contempla é::: todas as necessidades de uma família,
403		sabe? por exemplo tem família que::: é::: paga
404		aluguel:::, tem que pagar as contas, tem que comprar
405		(.)por exemplo fralda pros filhos, então às vezes
406		isso acaba não::: (.) é::: suprimindo todas as
407		necessidades:::. é isso.

Na estrutura discursiva construída pela aluna Monique, é notório que o posicionamento surge à medida que Mário havia se posicionado. No momento em que ela toma o turno de fala, invalida a argumentação do aluno Mário – “até porque hoje em dia a gente tem o recurso da internet” (linhas 391 e 392) – tendo em vista que justifica o seu posicionamento com outras possibilidades – “instagram::: outras redes sociais que alcancem pessoas e assim através disso conseguir ganhar o seu dinheiro” (linhas 397, 398 e 399) – para que a problemática social não tome proporções maiores, citando também a questão do Auxílio Emergencial como um complemento à renda familiar. Assim, mais uma vez, há um posicionamento de primeira ordem na linha de história em andamento, visto que Monique se posiciona nesse momento da aula em que tratávamos sobre a falta de conscientização de muitas pessoas em não respeitar o distanciamento social e insistirem na abertura do comércio não essencial.

Durante o desenvolvimento do debate, um posicionamento discursivo vai sendo construído pelos discentes conforme os enredos tomam forma. O próximo excerto ilustra mais um tipo de posicionamento. A temática trabalhada, nesse momento, era em torno das desigualdades sociais e de acesso ao ensino remoto durante o contexto pandêmico (Temática III) e a questão discutida foi em torno de uma afirmação feita pelo ex-ministro da Educação, Abraham Weintraub, em uma de suas falas sobre o adiamento do Enem. Ele disse: “não é para

atender injustiças sociais, é para selecionar os melhores”. Perguntei aos alunos como se sentiam, enquanto estudantes da escola pública brasileira, diante desse comentário.

#### Excerto 4

1497	<b>Tadeu</b>	bom, algumas pessoas do nosso gru:::po::: sentiram
1498		raiva mesmo (.) assim.
1499		(3.0)
1500	<b>Professor</b>	hum. o sentimento foi o mesmo de todos? (2.0) [de
1501		todos do grupo?]
1502	<b>Tadeu</b>	[eles (.) ((inaudível))] dizendo que as classes
1503		sociais altas são as que::: devem ser:::=
1504	<b>Mário</b>	=escolhidas (.)
1505	<b>Tadeu</b>	((inaudível))
1506	<b>Professor</b>	privilegiadas.
1507	<b>Mário</b>	isso.
1508	<b>Professor</b>	como se fossem privilegiadas, não é isso?
1509	<b>Mário</b>	[uhum]
1510	<b>Professor</b>	isso foi uma conclusão de todo o grupo?
1511	<b>Tadeu</b>	todo o grupo.
1512	<b>Professor</b>	tá, e por que que gerou esse sentimento de raiva em
1513		vocês:::?
1514		(1.0)
1515	<b>Mário</b>	porque ele não tá sendo::: (.) num papel tão
1516		importante, ele não tá::: tomando as medidas certas
1517		e sendo igual pra todo mundo, né? (2.0) e também é o
1518		jeito também que fala.
1519	<b>Professor</b>	[sim (.) entendi.]
1520	<b>Tadeu</b>	[((inaudível))]
1521	<b>Professor</b>	ele fala o <u>quê</u> ? repete a fala aí pra mim, tadeu,
1522		>que a fala- a sua fala< ficou um pouquinho
1523		embolada, ele fala como [se o quê?]
1524	<b>Tadeu</b>	[ele fala] como se::: os mais pobres não tivessem
1525		que fazer isso e <u>dane-se</u> eles.
1526		(2.0)
1527	<b>Professor</b>	entendi. perfeito, entendi a [colocação. certo],
1528		então essa foi uma opinião de todos?=-
1529	<b>Mário</b>	[dá um bocadinho de indignação:::, né?]

O segmento anterior mostra como o recurso da emoção emerge na construção do posicionamento. Ao recorrer ao sentimento de raiva, de indignação, como aparece na fala do aluno Mário – “[dá um bocadinho de indignação:::, né?]

(linha 1529) – os alunos “identificam, classificam e reconhecem as emoções” (TOMAZ; GIUGLIANO, 1997, p. 410), sustentando os argumentos sobre as desigualdades existentes.

No excerto acima, fica evidente a construção de um posicionamento com relação à ordem moral (HARRÉ; VAN LANGENHOVE, 1999), visto que, diante da pergunta feita, o aluno Mário se refere ao ex-ministro da Educação e, assim, pessoas são posicionadas através dos papéis que ocupam em determinada instância da vida social, ou seja, aqui temos um cargo representativo numa relação autoridade governamental/cidadão. Logo, Abraham Weintraub é posicionado como irresponsável, pois está agindo de modo desigual – “ele não tá:::

tomando as medidas certas e sendo igual pra todo mundo" (linhas 1516 e 1517) – entre aqueles que têm oportunidades e os que não possuem. Além disso, os enunciados "e também é o jeito também que fala" (linhas 1517 e 1518) e "como se::: os mais pobres não tivessem que fazer isso e dane-se eles" (linhas 1524 e 1525) reforçam a maneira como o ministro é posicionado pelos alunos, remetendo a uma ideia de exclusão. Essa mesma ideia é reforçada no trecho abaixo pelos alunos Rômulo e Victória, representantes do Grupo 3, ao se referirem a Weintraub:

#### Excerto 5

1584	<b>Victória</b>	todo mundo chamou ele de::: hhh {rindo {babaca, de- coisa assim, porque:::}} (.) todo mundo sentiu raiva, se sentiu tris[te e-]
1585		
1586		
1587	<b>Rômulo</b>	[eu] concordei com ele, não achei tão↓
1588	<b>Professor</b>	cê concordou, rômulo, com ele?
1589	<b>Victória</b>	[você concordou, rômulo?]
1590	<b>Rômulo</b>	[eu tô brincando, eu tô brincando]
1591		((risos ao fundo))
1592	<b>Professor</b>	{rindo {ah, não, porque é um direito seu}} [só queria saber o porquê]
1593		
1594	<b>Victória</b>	[que susto] hhh
1595		((descontração))
1596		((volta ao debate))
1597	<b>Professor</b>	então, victória, rômulo, todos também ficaram indigna:::dos, foi isso?
1598		
1599	<b>Victória</b>	aham, e me fez acreditar ainda que o mundo tá sendo formado por meritocracia (.) onde as pessoas que <u>tá tendo</u> poder que têm é::: que têm as condições, que <u>têm dinheiro</u> necessário pra pagar monte de co:::isa, vai se dar bem (.) enquanto que as outras pessoas que não têm muitas condições vão se dar mal, não porque elas não são esper:::tas o bastan:::te mas sim por ↑causa::: que as pessoas não deixam a gente sonhar não deixam a gente crescer, já vão cortando as nossas asas.
1600	<b>Professor</b>	entendi <u>perfeitamente</u> a colocação (1.0) tá::: rômulo também está de acordo e todo grupo também nessa- nessa colocação, não foi isso, victória?
1601		
1602		
1603		
1604		
1605		
1606		
1607		
1608		
1609	<b>Professor</b>	entendi <u>perfeitamente</u> a colocação (1.0) tá::: rômulo também está de acordo e todo grupo também nessa- nessa colocação, não foi isso, victória?
1610		
1611		
1612	<b>Rômulo</b>	até mesmo porque às vezes tem::: alguma pessoa que (.) tá no meio que não tem a condição mas ela às vezes é brilhante, entendeu?
1613		
1614		
1615	<b>Victória</b>	foi o que eu dei o exemplo::: na::: quando a gente no grupo que eu falei do::: é::: <u>einstein</u> , >que tipo assim<, ele não tinha umas condições muito boas e também não era- não era um dos brilhantes da sala dele, e olha em quem agora ele se tornou, <u>um dos pais da física</u> , um cara assim <u>surpreendente</u> , sabe? então às vezes, às vezes o governo, esse infeliz que falou isso, tão calando muitos einsteins que estão po- por nossos meios, sabe? >que às vezes estão estudando com a gente<, que tem::: o direito de sonhar, sabe?
1616		
1617		
1618		
1619		
1620		
1621		
1622		
1623		
1624		
1625		

No início do segmento apresentado acima, a aluna Victória começa a sua fala através de uma resposta de concordância com as ideias defendidas pelos colegas do grupo anterior. Ao usar a expressão "todo mundo" (linha 1584), ela posiciona a si mesma e também o grupo na linha de história em andamento, sustentando, assim, um posicionamento de primeira ordem. Há também, em sua fala, um posicionamento com relação à ordem moral, ou seja, quando alguém é posicionado em função do papel que exerce em alguma instância da vida social – "todo mundo chamou ele de::: hhh {rindo {babaca, de- coisa assim" (linhas 1584 e 1585). Nesse caso, um cargo de ministro.

A aluna acata o posicionamento em nome do grupo quando faz uso da expressão "todo mundo" (linha 1584) e, em seguida, ela mesma se sente instada a se posicionar a respeito da questão sobre as desigualdades sociais e de acesso, redirecionando a sua atividade de fala. Por meio das expressões "me fez acreditar ainda que o mundo tá sendo formado por meritocracia"; "tá tendo poder"; "têm dinheiro" (linhas 1599, 1600, 1601 e 1602), ela é enfática e assertiva na forma como se refere às questões das desigualdades e sinaliza esse sentimento de exclusão e inferioridade por meio do seu posicionamento "as pessoas não deixam a gente sonhar não deixam a gente crescer, já vão cortando as nossas asas" (linhas 1606, 1607 e 1608). Aqui, também é válido reforçar que esse posicionamento da aluna Victória surge depois de uma fala minha, ou seja, quando faço a pergunta – "todos também ficaram indigna:::dos, foi isso?" (linhas 1597 e 1598). Assim, de minha parte, enquanto professor e mediador, também há a construção de um posicionamento forçado do outro, tendo em vista que, no andamento do debate, as minhas perguntas eram intencionais, de modo que provocassem nos alunos reflexões e, sequencialmente, fizessem com que eles se sentissem "motivados" a se posicionarem, mas não necessariamente da maneira como eu me sentia em relação aos fatos.

Em seguida, o aluno Rômulo reforça o posicionamento de Victória, concordando, e, através da estrutura retórica de contraste "mas", – "mas ela às vezes é brilhante, entendeu?" (linhas 1613 e 1614) – destaca o quão talentosa uma pessoa pode ser, porém isso pode ser minado pela falta de oportunidades que existe em função das desigualdades apresentadas. Anteriormente à fala do Rômulo, faço a pergunta – "rômulo também está de acordo e todo grupo também nessa- nessa colocação, não foi isso, victória?" (linhas 1609, 1610 e 1611) – aparecendo, novamente, um posicionamento forçado do outro diante do meu questionamento.

Após a colocação feita por Rômulo, a aluna Victória retoma o turno de fala e legitima o ponto de vista do colega. Ao trazer o exemplo do grande físico Albert Einstein, ela reforça a

questão da exclusão imposta pelas desigualdades – “ele não tinha umas condições muito boas” (linhas 1617 e 1618) – e, novamente, ratifica o posicionamento com relação à ordem moral – “o governo, esse infeliz que falou isso, tão calando muitos einsteins que estão po- por nossos meios, sabe? >que às vezes estão estudando com a gente<, que tem::: o direito de sonhar, sabe?” (linhas 1621 a 1625) –, e isso fica evidente por meio das expressões “infeliz” e “tão calando” (linha 1622), pois posiciona os governantes.

Durante o debate, podemos observar que as emoções e os sentimentos estão na base dos movimentos de posicionarem a si mesmos e aos outros e na produção de enredos que sustentam esses movimentos.

Nos excertos anteriores, foram analisados exemplos de posicionamentos dos seguintes tipos: forçado de outros, deliberado de outros, de primeira ordem e também com relação à ordem moral. O próximo excerto sinaliza mais um tipo de posicionamento, o autopoicionamento deliberado. Nesse momento da aula, estávamos na segunda fase do debate (Temática 2) e comentávamos de que maneira as consequências causadas pelo surgimento do coronavírus afetaram radicalmente a vida de milhares de estudantes em todo o Brasil. Assim, aprender a gerenciar o tempo dentro de casa e ter disciplina para estudar no modelo do ensino remoto tornou-se um desafio. Perguntei às representantes do Grupo 2 (alunas Júlia e Talia) como estavam sentindo a passagem do tempo nesse período.

#### Excerto 6

643	<b>Talia</b>	é::: nesse período tá todo mundo achando
644		entedia:::nte, tá::: ts- ((estala a boca)) a vontade
645		de ver os amigos a família e::: muitas ve:::zes gera
646		uma desmotivação pra estudar:::, pra fazer qualquer
647		tipo de coisa porque::: <a gente não vê mais ninguém
648		praticamente só fica em casa>
649	<b>Professor</b>	isso foi uma conclusão <u>de todos</u> ?
650	<b>Talia</b>	sim
651	<b>Júlia</b>	carlos, eu queria fazer uma (.) °colocação° que é:::
652		basicamente a mesma coisa (.) concordo com ela e::: no
653		meu caso, um exemplo, eu tenho um irmão de sete anos
654		que também tá tendo aula on-line e na maioria das
655		vezes o horário da aula dele é <u>o mesmo</u> que o meu (.)
656		então eu tenho que tá ali prestando atenção na minha
657		a:::ula, auxiliando ele porque às vezes não tá
658		(fazendo) alguma coisa >então tem que tá ali o tempo
659		todo<, meus pais tão trabalhan:::do aí (.) fica muito
660		complicado às vezes eu me sinto muito sufocada, >mas
661		assim<, não tá fácil pra ninguém né cada um tá- >teve
662		que mudar< a sua rotina, então não tá fácil (.) pra
663		ninguém.

Como já mencionado, os enredos construídos sustentam os posicionamentos no decorrer da interação. No início do excerto 6, a aluna Talia constrói um posicionamento de primeira ordem, aquele em que o indivíduo posiciona os outros – “nesse período tá todo mundo achando entediante” (linhas 643 e 644) – e também se posiciona, mostrando estar desmotivada com os estudos: “muitas vezes gera uma desmotivação pra estudar” (linhas 645 e 646). Logo após, Júlia toma o turno de fala, apresenta uma resposta de concordância com Talia e constrói um exemplo de autoposicionamento deliberado. Esse tipo de posicionamento acontece quando questões relacionadas à identidade do indivíduo entram na conversa. Nesse caso, a aluna refere-se a eventos em sua biografia, uma das formas pelas quais esse posicionamento é manifesto: “no meu caso, um exemplo, eu tenho um irmão de sete anos que também tá tendo aula on-line” (linhas 652, 653 e 654).

Ao citar o contexto do que está vivenciando, Júlia também recorre ao uso da emoção – “às vezes eu me sinto muito sufocada” (linha 660) – e isso é enfatizado com o uso do termo “muito”. Diante do contexto de uma pandemia de Covid, o que, por si só, já é extremamente exaustivo por todo o cenário caótico que as pessoas vivenciam, Júlia mostra o quanto se sente sobrecarregada ao ter que dar conta das suas tarefas escolares e ainda acompanhar a rotina do irmão, mais novo. A escolha lexical metafórica “sufocada” (linha 660) casa muito bem com o contexto – um vírus que ataca o sistema respiratório, que nos impede de respirar.

No debate em curso, diferentes posicionamentos foram construídos, sustentando as percepções individuais ou do grupo, posicionando a si e o outro. Voltando à temática 1 (Os efeitos da pandemia na esfera pessoal), já mencionada, o excerto seguinte traz a fala da aluna Júlia, representante do Grupo 2, e, dentro da estrutura discursiva, o posicionamento emerge. Nesse momento da discussão, no início do debate, conversávamos sobre o fato de que muitos especialistas têm afirmado que a sociedade, de modo geral, teve um retrocesso comportamental, um retrocesso à fome, ao desemprego, etc. no período pandêmico. Visto isso, perguntei aos discentes como se sentiam diante desse contexto.

#### Excerto 7

536	<b>Professor</b>	no grupo 2, júlia e talia, entre as discussões do grupo, vocês chegaram também a uma mesma conclusão? (.) como vocês se sentem diante desse contexto? (3.0)
537		
538		
539		
540		
541	<b>Professor</b>	quem vai falar, júlia ou talia?

542		(.)
543	<b>Talia</b>	{rindo {pode falar, júlia}}
544		(2.0)
545	<b>Júlia</b>	a::: a maioria do grupo falou::: que <u>realmente</u>
546		houve um retrocesso e que concorda e::: o meu
547		posicionamento foi que::: o governo também não tá
548		sabendo lidar com isso (.), <u>tudo bem</u> eles
549		incluíram o auxílio emergencial na renda da
550		maioria das famílias, só que assim (.) <u>não é muita</u>
551		<u>coisa</u> a maioria das pessoas tem que pagar aluguel
552		como alguém aí agora que não tô lembrando o nome
553		falou mas- mas na maioria das vezes no mínimo
554		quinhentos reais de aluguel vai sobrar <u>o quê?</u> ,
555		quinhentos reais pra fazer uma compra? (.)
556		e::: e a maioria dos médicos::: e
557		infectologis:::tas sanitaristas falam que uma das
558		medidas mais eficazes da prevenção do
559		coronavírus é a lavagem das mãos mas <u>como que vai</u>
560		<u>lavar a mão sem água?</u>
561		então aí a gente vê que quem mais sofre com isso
562		são as famílias de baixa renda e que isso afeta
563		muito eles.

Observando o conteúdo do excerto acima, é visível que Júlia expressa, inicialmente, um posicionamento de primeira ordem, pois se posiciona – “o meu posicionamento foi que:::” (linhas 546 e 547) – e também posiciona o outro (no primeiro plano, o grupo) – “a maioria do grupo falou::: que realmente houve um retrocesso e que concorda” (linhas 545 e 546). A seguir, posiciona, intencionalmente, o governo (o outro, no segundo plano) – “governo também não tá sabendo lidar com isso (.)” (linhas 547 e 548), construindo um exemplo de posicionamento deliberado de outro. Essa construção é marcada por meio das indagações feitas pela aluna em seu discurso e que refuta uma ação já estabelecida pelo governo e pelos médicos – “mas na maioria das vezes no mínimo quinhentos reais de aluguel vai sobrar o quê?, quinhentos reais pra fazer uma compra?” (linhas 553, 554 e 555) [...] “mas como que vai lavar a mão sem água?” (linhas 559 e 560). Por meio da estrutura retórica de contraste “mas”, Júlia formula indiretamente o seu sentimento (de indignação e de exclusão) e legitima a sua posição mostrando a bruta diferença existente, e que se evidenciou no contexto da pandemia, entre as classes sociais no Brasil – “então aí a gente vê que quem mais sofre com isso são as famílias de baixa renda e que isso afeta muito eles” (linhas 561, 562 e 563).

Ao expressarem suas opiniões a partir dos questionamentos feitos, por mim, no debate, os posicionamentos dos discentes vão sendo coconstruídos, ou seja, é notório que a ação de um desencadeia na ação de outro. O excerto abaixo ilustra esse movimento discursivo nas falas dos alunos Rômulo e Beatriz. Nesse momento da aula, já no final do debate, a questão em destaque era sobre as desigualdades sociais e de acesso durante o contexto pandêmico

(Temática 3). Dessa maneira, pedi para que comentassem se a tecnologia facilitaria mais o acesso a uma educação de qualidade ou excluiria mais. Assim, perguntei quais seriam as medidas cabíveis para tornar o acesso ao ensino a distância (EaD) mais igualitário, na visão deles.

### Excerto 8

1683	<b>Professor</b>	é::: eu vou começar agora com o grupo três, a::
1684		monique- é::: monique não, desculpa, a vitória e
1685		o rômulo, falando desse último tópico nosso do
1686		tema três, como que o grupo viu isso, nos aspectos
1687		das desigualdades de acesso, que nós estamos aqui
1688		discutindo, você acha que as tec- que a tecnologia
1689		facilita mais o acesso a uma educação de
1690		qualida:::de ou exclui mais e que medidas vocês
1691		acharam que seriam cabíveis pra tornar esse acesso
1692		a distân:::cia (.) mais igualitário? o que vocês
1693		conversaram sobre isso no grupo de vocês, rômulo,
1694		victória?
1695	<b>Victória</b>	fala aí, rômulo
1696	<b>Rômulo</b>	é::: tá. a gente::: falou que::: (.) assim, exclui
1697		bastante (2.0) quem não tem esse acesso, né? (.) o
1698		que a pessoa vai fazer? não te:::m muita coisa.
1699		e::: uma solução assim que (.) eu e vitória a
1700		gente pensou (.) porque::: (.) assim acho que (.)
1701		ninguém colocou muito isso assim marcado, mas:::
1702		quando a gente tava organizando tudo e conversando
1703		a gente falou mais sobre assim > abrir alguns
1704		pontos de acesso< (1.0) entendeu? pra ajudar
1705		quem::: não::: não consegue, não tem esse acesso à
1706		internet.
1707	<b>Professor</b>	esses pontos de acesso vocês acham que deveriam
1708		ser dentro da própria escola ou em outros locais?
1709	<b>Rômulo</b>	tanto faz, desde que as pessoas consigam- (.)
1710		consigam acessar a internet acessar as atividades,
1711		é:::
1712	<b>Beatriz</b>	professor
1713	<b>Professor</b>	pode falar, bia
1714	<b>Beatriz</b>	então, é::: como::: o rômulo tava falando,
1715		realmente não tem como <u>todo</u> mundo- a internet
1716		exclui um pouco sim, porque nem todo mundo tem
1717		condição, né? então- mas também ajuda pra quem
1718		tem, entendeu? porque::: como nessa pandemia tá
1719		todo mundo em ca:::sa, não tem os professores
1720		presentes, às vezes é- no caso ajuda quem::: tem
1721		dificuldade em uma matéria, vai lá, pesquisa no
1722		youtube, no google, é::: matéria e tal:::, e
1723		estuda, isso quem quer, né? mas::: como o rômulo
1724		também - a gente tava debatendo lá no nosso grupo,
1725		ele falou de::: >tipo assim< <u>pra ajudar</u> as outras
1726		pessoas que não têm condição, acho que ele falou
1727		uma <u>la:::n house</u> :::? alguma coisa do tipo (.) pra
1728		tipo assim as pessoas- <u>claro</u> , com uma quantidade
1729		exa- é, boa de pessoas, pra não ter aglomeração,
1730		né? mas tipo, porque também o governo não tem como
1731		sair distribuindo internet pra todo mundo que não
1732		tem condições porque, né? nem o governo acho que

1733		consegue, ou consegue, mas né? [é mão de vaca, né?
1734		vamos dizer assim hhh]

No início do excerto apresentado, faço a abertura da última questão trabalhada no debate. Mais uma vez, à medida que faço o questionamento – “O que vocês conversaram sobre isso no grupo de vocês, Rômulo, vitória?” (linhas 1692, 1693 e 1694) –, assumo um posicionamento forçado de outro, pois, como já mencionado, a ação realizada por mim fomenta na construção da ação do outro, nesse caso, dos discentes, fazendo com que assumam posições variadas.

Na discussão em questão, o aluno Rômulo constrói um posicionamento de primeira ordem. Isso é observado porque, a princípio, posiciona o grupo (o outro) sobre as desigualdades de acesso – “a gente::: falou que::: (.) assim, exclui bastante (2.0) quem não tem esse acesso, né?” (linhas 1696 e 1697), o que vem sendo reforçado por meio do adjetivo “bastante”. Em seguida, posiciona a si mesmo – “e::: uma solução assim que (.) eu e vitória a gente pensou (.) porque::: (.) assim acho que (.) ninguém colocou muito isso assim marcado” (linhas 1699, 1700 e 1701) e, por meio de sua enunciação, ao usar o verbo na 1ª pessoa, expõe o ponto de vista sobre uma possível solução para o tema em andamento – “<abrir alguns pontos de acesso>” (linhas 1703 e 1704). Após a colocação feita por Rômulo, a aluna Beatriz, inicialmente, legitima a fala do colega com um posicionamento de concordância – “como::: o Rômulo tava falando, realmente não tem como todo mundo- a internet exclui um pouco sim, porque nem todo mundo tem condição, né?” (linhas 1714 a 1717), porém, logo em seguida, se repositiva – “mas também ajuda pra quem tem, entendeu?” (linhas 1717 e 1718), direcionando a sua fala com um argumento a favor de quem possui acesso à internet, e exemplifica: “no caso ajuda quem::: tem dificuldade em uma matéria, vai lá, pesquisa no youtube, no google, é::: matéria e tal:::, e estuda” (linhas 1720 a 1723). Além disso, mais adiante, a aluna Beatriz posiciona um terceiro: “mas tipo, porque também o governo não tem como sair distribuindo internet pra todo mundo que não tem condições porque, né? nem o governo acho que consegue, ou consegue, mas né? [é mão de vaca, né? vamos dizer assim hhh]” (linhas 1730 a 1734). Aqui, observamos a construção de um posicionamento deliberado de outro, ou seja, quando o indivíduo posiciona outra pessoa, de forma intencional, no ato discursivo, mesmo que na ausência dela. Nesse caso, o governo é posicionado, e isso é reforçado no término da fala da aluna: “nem o governo acho que consegue, ou consegue, mas né? [é mão de vaca, né? vamos dizer assim hhh]” (linhas 1732, 1733 e 1734).

Durante o contexto conversacional e da interação ocorrida dentro do debate, é possível notarmos, pelos excertos apresentados anteriormente, que um posicionamento identitário se revela na estrutura discursiva. No próximo excerto, observaremos como os alunos Mário e Monique sustentam a posição que assumem a partir do questionamento feito por mim, professor. Nesse momento da aula, já estávamos finalizando a Temática 2 do debate e conversávamos sobre os efeitos da pandemia na esfera profissional. Logo, indaguei se os alunos se sentiriam seguros diante da possibilidade do retorno das atividades escolares presenciais em tempos de pandemia.

## Excerto 9

1184	<b>Professor</b>	olha, sobre::: as atividades::: escolares presenciais- <u>sobre o retorno</u> , se essas atividades
1185		retorna:::rem agora, no meio da pandemi:::a, eu
1186		quero saber, >perguntei isso pra vocês aí<
1187		como vocês se sentem, seguros ou não diante disso
1188		e por quê?
1189		
1190	<b>Mário</b>	é::: (. ) não sei se todo mundo vai concordar, vou
1191		ser muito dire:::to, mas acho- eu concordo (. )
1192		porque além do mais (. ) é::: >((tenta falar
1193		algo))- eu não concor- eu não concordo tipo
1194		assim< que as crianças pequenas voltem (. ) porque
1195		elas não tem uma noção::: e tal, mas agora >acho
1196		que assim< a parte da manhã, eu acho >que ainda
1197		tem que ter mais um cadinho mais de
1198		consciência<, quem já é um cadinho <u>grande</u> , né?
1199		e::: a gente pode muito bem é::: ter::: as
1200		possíveis precauções que é usar máscara e botar
1201		álcool em gel (. )a gente tem que levar em- é:::
1202		tirar um cadinho de conforto, sabe? é::: não
1203		pensar só no conforto, sabe, porque tem muitas
1204		peças que <u>pode voltar</u> aí chega e fala assim
1205		<u>não</u> :::, >não quero que volte, né, e <u>por quê</u> <
1206		porque quer o conforto dentro de casa, entendeu?
1207		então eu acho que::: se eu voltasse pro colégio,
1208		eu ficaria até que seguro, por causa a gente já
1209		tem::: o nosso juízo quase forma:::do e eu acho
1210		que quem consegue botar uma máscara e passar
1211		álcool em gel, num- sabe? num é::: (. ) n:::-
1212		sabe? não tem muita::: muita lógica, entendeu?
1213	<b>Monique</b>	professor, posso falar?
1214	<b>Professor</b>	claro!
1215	<b>Monique</b>	<u>então</u> , <u>eu</u> não me sinto segura. pelo fato de
1216		tipo::: existem pessoas que são <u>assintomáticas</u> a
1217		esse vírus, ou seja, não tem sintoma nenhum sabe?
1218		e mesmo assim tá com o vírus ali. então às vezes
1219		a pessoa tem esse cuidado realmente, mas às vezes
1220		<u>pega</u> sabe? acontece, às vezes dá- >tipo assim<
1221		<u>não</u> é toda hora que a gente vai ficar lá com
1222		álcool em gel <u>assim</u> sabe? <u>porque</u> a gente vai por
1223		exemplo escreve:::r, então às vezes é assim, <u>dá</u>
1224		aquele vacilo e a gente pega [sabe-]
1225	<b>Mário</b>	[é também o que eu falo] precisa ter juízo
1226		formado pra saber usar as coisas adequadamente.

1227	<b>Monique</b>	então assim, eu vejo que, assim, às vezes a gente pega e pode trazer esse vírus pra casa, por exemplo eu tenho meus avós que moram aqui embaixo de mim, então às vezes eles pegam e realmente são mais expostos a isso, então eu vejo muita preocupação: pela minha família e não por mim, sabe, então não é por mim, é pela minha família, pelos meus avós que têm problemas de diabetes e tantos outros, então eu vejo assim as pessoas que são <u>assintomáticas</u> e vão pra escola, às vezes a gente <u>pode</u> pegar, sabe?
1228		
1229		
1230		
1231		
1232		
1233		
1234		
1235		
1236		
1237		
1238		

No excerto acima, inicio a discussão sobre o retorno às atividades presenciais, assumindo, novamente, um posicionamento forçado de outro. Ao direcionar a minha fala aos discentes, de maneira intencional, faço com que eles estejam instados a se posicionarem também, configurando, assim, esse tipo de posicionamento, segundo Harré e Langenhove (1999). Em seguida, o aluno Mário, ao tomar o turno de fala, expõe o seu ponto de vista acerca da questão abordada: "vou ser muito direto, mas acho- eu concordo" (linhas 1190 e 1191). O uso dos verbos na 1ª pessoa evidenciam a construção do posicionamento que o aluno irá assumir, posteriormente. Ao dizer que concorda com o retorno das atividades escolares presenciais, Mário se posiciona e sustenta essa posição com argumentos: "eu não concordo tipo assim< que as crianças pequenas voltem (.) porque elas não tem uma noção:: e tal, mas agora >acho que assim< a parte da manhã, eu acho >que ainda tem que ter mais um cadinho mais de consciência<, quem já é um cadinho grande, né?" (linhas 1193 a 1198). Mais adiante, acrescenta: "não pensar só no conforto, sabe, porque tem muitas pessoas que pode voltar aí chega e fala assim não::, >não quero que volte, né, e por quê?< porque quer o conforto dentro de casa, entendeu?" (linhas 1202 a 1206). Nesse momento, é possível perceber que ele também posiciona um outro que, segundo Mário, por motivos de comodismo ou preguiça, não seria favorável ao retorno e justifica esse problema com a própria questão do vírus. Ao dizer "por causa a gente já tem:: o nosso juízo quase forma::do e eu acho que quem consegue botar uma máscara e passar álcool em gel, num- sabe? num é:: (.) n:::- sabe? não tem muita:: muita lógica, entendeu?" (linhas 1208 a 1212), o aluno reforça o seu posicionamento, já que se sente seguro. Além disso, por meio do que é inferido, notamos que ele legitima a questão de ser incoerente, já na faixa etária em que se encontram, uma pessoa não saber usar adequadamente a máscara e o álcool em gel, ou seja, posiciona também os seus colegas como irresponsáveis. Portanto, um posicionamento de primeira ordem é construído nesse enredo em andamento.

Na sequência da discussão, a aluna Monique toma o turno de fala: “professor, posso falar?” (linha 1213). Nesse instante, é relevante destacar que ela não faz parte do Grupo 1, que estava respondendo a pergunta feita e que tinha Mário como um dos seus representantes, mas do Grupo 2. Desse modo, um autoposicionamento forçado é construído por parte da aluna, já que, conforme a Teoria do Posicionamento (1999) destaca, nesse tipo de posicionamento a iniciativa não parte da pessoa envolvida inicialmente na conversa, mas do outro. A partir daí, ela continua a se posicionar e refuta o ponto de vista apresentado pelo colega Mário: “eu não me sinto segura” (linha 1215). A seguir, Monique sustenta a sua posição inicial: pelo fato de tipo::: existem pessoas que são assintomáticas a esse vírus, ou seja, não tem sintoma nenhum sabe? E mesmo assim tá com o vírus ali” (linhas 1215 a 1218). Após isso, o aluno Mário toma novamente o turno de fala e ratifica o posicionamento já assumido por ele: “[É também o que eu falo]” (linha 1225), ou seja, é assertivo em sua colocação, e mantém o argumento de que, por serem adolescentes, já têm noção adequada do que deve ser feito nessa situação.

Ao retomar o turno de fala, Monique constrói um autoposicionamento deliberado. Ao dizer “às vezes a gente pega e pode trazer esse vírus pra casa, por exemplo eu tenho meus avós que moram aqui embaixo de mim, então às vezes eles pegam e realmente são mais expostos a isso, então eu vejo muita preocupação::: pela minha família e não por mim, sabe, então não é por mim, é pela minha família, pelos meus avós que têm problemas é::: de diabetes e tantos outros” (linhas 1227 a 1235), a aluna traz como exemplo uma situação pessoal, familiar, para reforçar, mais uma vez, o motivo por que não se sente segura ao retornar para o ambiente escolar. Conforme apontam Harré e Langenhove (1999), nesse tipo de posicionamento, entram na conversa questões relacionadas à identidade pessoal do indivíduo e isso pode acontecer quando o falante faz referência a eventos em sua biografia. No caso da aluna Monique, ela apresenta, em sua fala, a situação dos avós, que são diabéticos e pertencem a um grupo de risco: “eu tenho meus avós que moram aqui embaixo de mim, então às vezes eles pegam e realmente são mais expostos a isso” (linhas 1229, 1230 e 1231). De modo geral, ela demonstra a preocupação com todos os seus familiares também e, assim, legitima a sua insegurança apresentada no começo da fala, sendo contra o retorno às aulas presenciais.

Através dos enredos construídos pelos alunos, apresentados anteriormente, é notório que o posicionamento, fator inerente da interação social, está diretamente ligado às maneiras como as pessoas expressam o que sentem e o que pensam diante de um contexto. O espaço da sala de aula é, nesse sentido, propício para que tanto os alunos quanto o professor se

posicionem ou sejam posicionados, por meio da conversa, a partir do comportamento de si e dos outros em diferentes situações. Diante disso, pensar as formas de posicionamento no discurso significa também dar atenção especial aos tipos de conduta que revelam emoções sentidas/construídas/partilhadas nas interações.

## 1.2 Posicionamento e Emoção

O ser humano, em toda a evolução da sua espécie, mostrou, através de diferentes registros dentro da história, o quanto suas habilidades racionais já trouxeram grandes progressos a si e à humanidade, no geral. Tão válidas quanto as suas competências racionais são as emocionais, muitas vezes não tanto exploradas como deveriam ser. A razão e a emoção sempre acompanharam os indivíduos em sua relação consigo e com o outro.

Na concepção das ciências cognitivas clássicas, havia uma divisão entre mente e corpo, entre os processos externos e internos. O objetivo era “descrever todo o trabalho mental a partir de representações simbólicas do real, e construir hipóteses seguindo regras dedutivas, a fim de chegar a conclusões sobre tais hipóteses” (KOCH; CUNHA-LIMA, 2011, p. 264). Também na visão clássica do cognitivismo, o pensamento e a linguagem eram vistos como elementos dissociáveis, limitados aos reflexos individuais. Nessa ótica, a ênfase sobre a linguagem está centrada, segundo Koch e Cunha-Lima (2011, p. 254), principalmente nos

[...] aspectos internos, mentais, individuais, inatos e universais do processamento linguístico e que um outro grupo (que não se pode reunir sob um único nome, mas que reúne sociolinguistas, etnolinguistas, analistas do discurso, pragmaticistas, entre outros) está fundamentalmente preocupado com aspectos externos, sociais e históricos da linguagem (KOCH; CUNHA-LIMA, 2011, p. 254).

As ciências cognitivas clássicas não consideravam a cognição como um processo social. “Para o cognitivismo interessa explicar como os conhecimentos que um indivíduo possui estão estruturados em sua mente e como eles são acionados para resolver problemas postos pelo ambiente” (KOCH; CUNHA-LIMA, 2011, p. 278).

Apesar da visão clássica das ciências cognitivas, é importante validar que as emoções são indispensáveis para a vida racional. Damásio (1996, p. 15) afirma que

[...] certos aspectos do processo da emoção e do sentimento são indispensáveis para a racionalidade. No que têm de melhor, os sentimentos encaminham-nos na direção

correta, levam-nos para o lugar apropriado do espaço de tomada de decisão onde podemos tirar partido dos instrumentos da lógica (DAMÁSIO, 1996, p. 15).

Assim, é importante destacar também que o corpo é indispensável à mente. As operações mentais exercem influência sobre o corpo e o raciocínio depende da capacidade de sentir as emoções. Nessa lógica, mente e corpo são indissociáveis. Tomaz Giugliano acentua que

[...] a interrelação entre as emoções e a razão remonta à história evolutiva dos seres vivos. Durante a evolução natural o estabelecimento de respostas comportamentais adaptativas são moldadas por processos emocionais e a escolha de respostas em determinadas situações reflete o uso da razão. Ou seja, o estabelecimento de repertórios adaptativos seriam moldados pelas emoções e a seleção de comportamentos no futuro determinados pela razão (TOMAZ; GIUGLIANO, 1997, p. 408).

A partir dessas relações, nota-se que “a natureza e a extensão do nosso repertório de respostas emocionais não depende exclusivamente do nosso cérebro, mas da sua interação com o corpo, e das nossas próprias percepções do corpo” (TOMAZ; GIUGLIANO, 1997, p. 407). Nesse aspecto, a emoção não é mais vista apenas como um mecanismo biológico interno dos indivíduos, mas também através de uma perspectiva contextual e discursiva, a que nos interessa no momento. Como exemplo, Coelho e Rezende (2010, p. 30) afirmam que

[...] embora as emoções possam surgir inicialmente em um bebê como reações biológicas a estímulos externos, elas são lembradas desde cedo como parte de um contexto de interação social, e não são pensadas de forma isolada. As emoções tornam-se então parte de esquemas ou padrões de ação aprendidos em interação com o ambiente social e cultural, que são internalizados no início da infância e acionados de acordo com cada contexto. (COELHO; REZENDE, 2010, p. 30).

Assim, “se a lembrança das reações emotivas está sempre associada ao contexto de interação que as produziu, já temos o fato de que o sentimento não é sentido de forma abstrata nem independente de interações sociais específicas” (COELHO; REZENDE, 2010, p. 31).

Segundo Averill (1980 apud Parrott, 2003, p. 30, tradução nossa), a “emoção” tem “um tipo especial de papel social que inclui crenças sobre a situação em questão e que autoriza a pessoa emocional a se comportar de maneiras que de outra forma não seriam permitidas”<sup>16</sup>. Sendo assim, o posicionamento envolve estratégias de aceite e recusa ao considerar direitos, deveres e obrigações, e as emoções surgem nesses contextos, para

---

<sup>16</sup> O texto em língua estrangeira é: “[...] a special kind of social role that includes beliefs in ways that otherwise would not be allowed”.

ilustrarem a imagem que o indivíduo cria de si mesmo ou do outro, construindo também, através delas, os relacionamentos interpessoais.

As emoções envolvem, entre diferentes aspectos, estratégias de posicionamento pelas quais os atores apresentam posições favoráveis a eles mesmos diante do outro, por exemplo. É importante ressaltar também que nenhuma emoção é inválida, elas sempre transmitem um ponto de vista. Assim, numa interação em que as emoções surgem, elas podem transmitir diferentes propósitos comunicativos que colaboram para a afirmação do posicionamento. Para Harré e Gillett (1999, p. 124),

As emoções não devem ser consideradas como entidades abstratas, como “raiva” ou “vexame”, mas como momentos reais de sentimentos e exibições emocionais, momentos nos quais nos “sentimos aborrecidos” ou nos quais estamos “exibindo nossa alegria” em circunstâncias particulares, em um contexto cultural definido” (HARRÉ; GILLETT, 1999, p. 124).

As emoções podem abranger duas partes na interação, a emoção de um “eu” e a emoção de um “outro”. Nesse sentido, Parrott (2003, p. 33, tradução nossa) define as “contraemoções” como “expressões emocionais que contradizem o posicionamento inerente a uma expressão emocional anterior”<sup>17</sup>. A contraemoção pode ser expressa por distintas estratégias, seja através da concordância, discordância ou até mesmo do reposicionamento, dependendo do contexto e da situação de enunciação produzida. O autor exemplifica:

A raiva de uma pessoa por outra torna as ações dessa outra pessoa culpáveis (Averill, 1979). Se a segunda pessoa aceitar esse posicionamento, ele ou ela terá que expressar culpa ou vergonha como parte de um pedido de desculpas. Mas outras estratégias são possíveis. Por exemplo, a segunda pessoa pode expressar raiva do acusador por fazer uma acusação falsa e, assim, negar qualquer irregularidade a si mesma. Esse tipo de contraemoção envolve um contra-ataque direto; a raiva encontra-se com a contrarraiva. Uma série de outras estratégias também é possível<sup>18</sup> (PARROTT, 2003, p. 33-34, tradução nossa).

No debate realizado com a turma, o recurso da “contraemoção” foi acionado pelos alunos à medida que sustentavam o posicionamento apresentado. A próxima sequência apresenta a fala do aluno Rômulo, na abordagem da temática 2 do debate, onde falamos sobre os efeitos da pandemia na esfera profissional. Vejamos como o aluno apresenta um

<sup>17</sup> O texto em língua estrangeira é: “Counter-emotions are emotional expressions that contradict the positioning inherent in a previous emotional expression”.

<sup>18</sup> O texto em língua estrangeira é: “One person’s anger at another construes the other’s actions as blameworthy (Averill, 1979). If the second person accepts this positioning, he or she will have to express guilt or shame as part of an apology. But other strategies are possible. For example, the second person can express anger at the accuser for making a false accusation and thereby deny any wrongdoing him- or herself. This type of counter emotion involves a direct counterattack; anger is met with counter-anger. A number of other strategies are possible as well, however”.

posicionamento de primeira ordem diante do posicionamento geral do grupo representado por ele no que se refere à passagem do tempo no período do ensino remoto e, assim, recorre à “contraemoção”. Anteriormente, a aluna Victória falava sobre o tema. Nesse momento, perguntei aos representantes do grupo três como estava sendo aprender a gerenciar o tempo dentro de casa e ter disciplina para estudar no modelo do ensino remoto.

Excerto 10

676	<b>Professor</b>	rômulo, victória, é::: >como vocês viram isso,
677		como que o grupo conversou sobre isso, como vocês
678		estão sentindo essa passagem do tempo<, vocês
679		também se sentem desmotivados, o grupo também se
680		sente desmotivado ou vocês têm um outro
681		posicionamento?
682		(2.0)
683	<b>Victória</b>	com toda certeza a gente se sentiu desanimado e
684		tal(.) porque assim quando você vai pra escola
685		você tem seus amigos do seu lado pra::: >pra
686		fazer bagunça< e te a- ↑te ajuda até::: a
687		você prestar atenção- não prestar atenção também
688		te ajuda a querer ir estudar sabe? e em casa você
689		tá tipo (.) <u>sozinha</u> ou sozinho e fica::: (.)
690		ven:::do (.) sei lá, em casa tem muitas
691		distrações (.) porque também tem a internet tem a
692		sua cama tem a comida, tem às vezes um barulho só
693		que a gente já olha e vê que se desconcentra
694		totalmente então é::: i:::sso, e >algo que o
695		peçoal< falou muito no grupo é que eles se
696		sentem muito sobrecarregados porque assim
697		(.) eu acho que::: (.) ninguém >tipo tá<
698		trabalhando, trabalhando, assim de trabalhar (.)
699		muito::: trabalhar assim que nem os a- as
700		peçoas maiores os mais velhos trabalham ma:::s
701		eles ajudam em alguma coisa tipo tanto que ajuda
702		mãe ajuda pai tem uns que tomam conta dos irmãos
703		então tá sendo muito difícil pras peçoas (.)
704		entendeu? é isso que tá- todo mundo entrou nesse
705		consenso de::: que tá sobrecarregado e
706		desanimado.
707	<b>Rômulo</b>	[eu queria também] (.) mostrar um ponto (.) que
708		assim=
709	<b>Professor</b>	pode falar
710	<b>Rômulo</b>	=a maioria do grupo falou que tava sobrecarregado
711		mas::: (.) uma coisa que <u>eu acho bom pra-</u>
712		>durante essa época assim< é mais pelo conforto
713		(.) porque::: muita gente às vezes (.) é::: tinha
714		que fazer alguma coisa em casa (.) aí::: ( ) >ah
715		sei lá tô passando mal preciso ir embora<, ou
716		alguém que sempre arrumava essa desculpa (.) pra
717		não precisar ficar dentro da escola (.) e agora
718		não tem mais, porque você tá dentro da sua casa
719		você pode fazer a hora que quiser (.) o que você
720		puder, então acho que é- é um conforto mais pra
721		gente.

Ao começar a sua narrativa, a aluna Victória responde em nome de todos, ou seja, posiciona o grupo de que faz parte e, ao mesmo tempo, também se posiciona, sendo assertiva – “com toda certeza a gente se sentiu desanimado” (linha 683) – e assumindo um posicionamento de primeira ordem. Na sequência, ela apresenta argumentos que justificam esse posicionamento emocional construído: “e em casa você tá tipo (.) sozinha ou sozinho e fica::: (.) ven:::do (.) sei lá, em casa tem muitas distrações (.) porque também tem a internet tem a sua cama tem a comida, tem às vezes um barulho só que a gente já olha e vê que se desconcentra totalmente então é::: i:::so” (linhas 688 a 694). Além disso, Victória acrescenta que o fato de os alunos precisarem assumir outras responsabilidades quando estão em suas casas acarreta a eles dificuldades ainda maiores nesse processo de administrar o tempo para que consigam estudar e aprender durante o período do ensino remoto: “ma:::s eles ajudam em alguma coisa tipo tanto que ajuda mãe ajuda pai tem uns que tomam conta dos irmãos então tá sendo muito difícil pras pessoas (.) entendeu? é isso que tá- todo mundo entrou nesse consenso de::: que tá sobrecarregado e desanimado” (linhas 700 a 706).

Na sequência, ao tomar o turno de fala, o aluno Rômulo, primeiramente, ratifica o posicionamento do grupo atribuído pela colega – “=a maioria do grupo falou que tava sobrecarregado” (linha 710) – e, na sequência, diferente do restante dos colegas, o representante do Grupo 3 não se sente sobrecarregado diante da situação – “é mais pelo conforto” (linha 712). O enredo é interrompido, logo no início, por uma estrutura retórica de contraste (“mas”) – “=a maioria do grupo falou que tava sobrecarregado mas:::” (linhas 710 e 711). Aqui, é visível que, ao se posicionar por meio da emoção, a estratégia da “contraemoção” apresentada por Parrott (2003) aparece no discurso. Nesse sentido, a expressão emocional do discente (confortável) contradiz o posicionamento inerente à expressão emocional anterior reforçada pelo grupo (sobrecarregados / desanimados).

A sequência que será apresentada a seguir, ilustra, mais uma vez, de que forma a contraemoção aparece no enredo construído. Nesse momento, no início do debate, conversávamos sobre os efeitos da pandemia na esfera pessoal (Temática 1). Perguntei aos representantes do Grupo 1 (Tadeu e Mário) como se sentiam diante do fato de muitas pessoas frequentarem ambientes ou espaços diversos, formando aglomerações e não usando máscaras. Vejamos:

## Excerto 11

23	<b>Professor</b>	vou ler aqui pra vocês:::, pra nós começarmos
24		essa discussão (.) e aí a gente vai falar o
25		<u>seguinte</u> , vamos lá. (.) é: no primeiro tópico
26		que eu propus pra vocês, tá o seguinte <temos
27		<u>visto em meio a um contexto pandêmico muitos</u>
28		<u>brasileiros agindo com naturalidade ao</u>
29		<u>frequentarem por exemplo ambientes ou espaços</u>
30		<u>em que as pessoas formam aglomerações não</u>
31		<u>usando máscaras e que de certa forma esse</u>
32		<u>acesso já foi até proibido por meio de</u>
33		<u>decretos judiciais</u> >. então eu quero que vocês
34		respondam o seguinte pra mim, dentro da
35		discussão que vocês realizaram no gru:::po, eu
36		quero saber como vocês se sen:::tem, qual é o
37		sentimento de vocês a respeito disso>, se
38		vocês se sentem indigna:::dos ou não
39		indigna:::dos, se vocês se sentem
40		respeita:::dos ou desrespeita:::dos, ou de uma
41		outra forma, quero que falem pra gente aí um
42		pouco pra gente começar a conversar, vamos lá?
43		quem vai falar primeiro, Mário ou Tadeu?
44		(1.0)
45	<b>Mário</b>	ô tadeu, começa aí (.) é porque o tadeu tem
46		uma opinião diferente
47	<b>Professor</b>	ótimo não tem problema, então vamos lá tadeu
48	<b>Tadeu</b>	a maioria das pessoas do grupo::: da gente se
49		sente indignado, mas eu acho que cada um
50		tem::: sabe (.) o seu, a pessoa sabe o que ela
51		tá fazendo, sabe que vai se prejudicar ou
52		prejudicar as pessoas ((na conta)) dela
53		((hesita)) .hhh (1.0) já os outros sente monte
54		de ((não entendi))

Diante da pergunta feita por mim, ao começar o debate, o aluno Tadeu, primeiramente posiciona o grupo – “a maioria das pessoas do grupo:::” (linha 48). Em seguida, inicia o seu posicionamento com uma estrutura retórica de contraste (“mas”) – “mas eu acho que cada um tem::: sabe (.) o seu” (linhas 49 e 50) –, refutando o posicionamento inerente a uma expressão emocional anterior apresentada pelos colegas, que se sentiam indignados, configurando, assim, uma contraemoção. Tadeu não se sente da mesma forma que o grupo e isso não é dito de forma explícita, mas é inferido. Ele se mostra indiferente às ações alheias uma vez que entende que cada um deve arcar com suas responsabilidades pelas ações que desempenha. Na linha de história construída, emerge também um posicionamento de primeira ordem, já que o aluno posiciona os outros e a si mesmo.

Além das “contraemoções”, Parrott (2003) também define as “emoções rotuladas” como forma de combater o posicionamento de uma emoção. Para ele, “em vez de expressar uma contraemoção que contradiz a primeira, essa tática envolve reinterpretar essa emoção

inicial”<sup>19</sup> (2003, p. 35, tradução nossa). Além disso, o autor ainda menciona que uma emoção pode ser redefinida caso alguém a tenha rotulado de forma indesejada e, nesse caso, caberia um contrapositionamento do falante mostrando a sua real intenção. Conforme Parrott (2003),

Uma ilustração dessa tática é encontrada no discurso político em que a raiva expressa por um grupo político é descontada ou menosprezada por outro grupo político, que a classifica como "inveja". Suponha que um grupo político expresse raiva por um benefício desfrutado por outro grupo; por exemplo, suponha que o primeiro grupo esteja zangado com o fato do imposto sobre herança ser tão pequeno que os filhos dos ricos herdaram grandes fortunas e, assim, desfrutam de vantagens não obtidas que são injustas para com pessoas de origem menos privilegiada. O segundo grupo, em vez de responder com uma contraemoção, pode tentar redefinir a raiva justa do primeiro grupo. Se eles anunciassem que não havia base para a raiva e que a hostilidade do primeiro grupo fosse um sintoma de inveja, eles estariam empregando esse segundo uso estratégico das emoções<sup>20</sup> (PARROTT, 2003, p. 35, tradução nossa).

Retomando ao debate, mais especificamente na Temática 1 (Os efeitos da pandemia na esfera pessoal), reapresento, a seguir, a fala da aluna Júlia no momento em que perguntei como os alunos se sentiam ao verem as pessoas não usando máscaras e se aglomerando.

#### Excerto 12

72	<b>Professor</b>	então quero ouvir agora a júlia e a talia
73		nessa primeira questão porque aí nós vamos
74		trabalhando <u>juntos</u> , <u>tá?</u> pra gente poder
75		conversar::: é dentro das conclusõ:::es do
76		<u>grupo dois</u> , quero que vocês apresentem aí pra
77		mim, <u>como vocês</u> , júlia e talia se sentem,
78		como que o grupo se sente nas discussões que
79		vocês <u>fizeram</u> , se vocês também se sentem, né,
80		como foi dito aqui agora(.) é::: <u>indignados</u> ,
81		não <u>respeitados</u> , por <u>quê?</u> , o que vocês estão
82		sentindo diante disso? (.) quem vai falar,
83		talia ou júlia? (.)
84	<b>Talia</b>	{{rindo} eu ou você}
85	<b>Professor</b>	vai ser quem?=-
86	<b>Júlia</b>	<u>tá</u> eu vou
87	<b>Professor</b>	=vai ser júlia, talia?=-
88	<b>Júlia</b>	EU
89	<b>Professor</b>	<u>tá</u> então vamos lá pra conversar sobre esse
90		ponto

<sup>19</sup> O texto em língua estrangeira é: “Rather than expressing a counter-emotion that contradicts the first one, this tactic involves reinterpreting that initial emotion”.

<sup>20</sup> O texto em língua estrangeira é: “One illustration of this tactic is found in political discourse where the anger expressed by one political group is discounted or belittled by another political group, which relabels the anger as “envy”. Suppose that one political group expresses anger over a benefit enjoyed by another group; for example, suppose that the first group is angry that the inheritance tax is so small that the children of the wealthy inherit large fortunes and thereby enjoy unearned advantages that are unfair to others from less privileged backgrounds. The second group, rather than responding with a counter-emotion, might instead try to relabel the righteous anger of the first group. If they were to announce that there was no basis for anger, and that the hostility of the first group was a symptom of envy, they would be employing this second strategic use of emotions”.

91	<b>Júlia</b>	é::: eu me sinto indignada (.) porque a
92		maioria dessas pessoas que estão saindo sem
93		máscara, sem motivo plausível (.) tá indo pra
94		aglomeração sem motivo nenhum, sem
95		necessidade, sem passar álcool em gel
96		eu acho que::: a maioria das pessoas tem:::
97		é::: pessoas de grupo de risco em <u>casa</u> (.) e
98		não respeitam as pessoas que tão dentro da
99		<u>própria</u> casa e quanto mais as pessoas do
100		bairro, porque::: a maioria também que tão
101		fazendo isso são <u>adultos</u> , são jovens que
102		sabem qual é o problema que tá acontecendo e
103		tão simplesmente nem aí (.) e <u>durante a</u>
104		<u>semana</u> (.) a maioria da semana trabalha, <u>né</u> ,
105		aí final de semana sa:::i e dia de semana
106		entra pra trabalhar num ônibus e aí acontece
107		uma contaminação em ma:::ssa.

Na estrutura discursiva, é notório como a aluna constrói um exemplo de posicionamento deliberado de outros, de modo intencional. Ao dizer “eu me sinto indignada (.) porque a maioria dessas pessoas que estão saindo sem máscara, sem motivo plausível (.) tá indo pra aglomeração sem motivo nenhum” (linhas 91 a 94), ela reforça a linha de história e o argumento através de suas emoções, ou seja, expressa o sentimento de raiva.

Tanto as “contraemoções” quanto as “emoções rotuladas” são, conforme aponta Parrott (2003, p. 33), “manobras emocionais” que ilustram os tipos de posicionamento.

As “manobras emocionais” apresentadas por Parrott (2003), podem ser observadas no contexto da sala de aula, tendo por base as situações de interação produzidas. As emoções/sentimentos surgem nas narrativas pessoais dos indivíduos à medida que possuem suas necessidades comunicativas, muitas vezes com propósitos já definidos. Assim, o discurso pode ser analisado tendo por base os atos de posicionamento associado às emoções. A título de ilustração, Gago, Silveira e Coelho (2013) apresentam um exemplo ao relacionar a Teoria do Posicionamento “ao estudo da evocação/atribuição de emoções no discurso” (2013, p. 183). Nessa perspectiva, “nem todos têm o direito ou o dever de ter/manifestar uma dada emoção em uma dada ocasião, devendo ser considerado ainda o fato de esta manifestação ser dependente de *storylines* que emergem no episódio” (GAGO; SILVEIRA; COELHO, 2013, p. 183-184). E acrescentam:

Segundo Harré e Gillett ([1994]1999), por exemplo, a manifestação de pesar, em um funeral, pode ser analisada em relação às posições ocupadas pelos participantes: quem tem o direito e o dever de manifestar pesar, com que intensidade, etc. Essa abordagem seria coerente com a proposta de Hochschild (1979), segundo a qual “regras de sentimentos” guiam a necessária adequação dos sentimentos ao contexto em que são manifestados (GAGO; SILVEIRA; COELHO, 2013, p. 184).

No caso da minha pesquisa, especificamente, eu, enquanto professor, pergunto diretamente sobre as emoções dos meus alunos durante o desenrolar do debate. Ainda nessa perspectiva, Harré e Gillett (1999) afirmam que

Para que as sensações emocionais e suas manifestações sejam compreendidas como julgamentos corporificados sobre questões de moralidade, estética e prudência, elas devem ocupar seus locais apropriados nos episódios em desdobramento, ser analisadas um pouco como conversas (HARRÉ; GILLETT, 1999, p. 130).

Dessa maneira, o excerto seguinte ilustra um dos momentos da interação em que pergunto claramente aos alunos como estavam se sentindo diante da fala de muitos empresários brasileiros que se revoltaram contra o fechamento do comércio “só porque morriam 7 mil, 10 mil pessoas”. Nesse momento da aula, estávamos no início do debate e o assunto em pauta era sobre os efeitos da pandemia na esfera pessoal (Temática 1).

#### Excerto 13

393	<b>Professor</b>	é- <u>eu quero saber por exem::plo aqui</u>
394		perguntando pro tadeu e pro mário (.) é:::
395		o que vocês acham né::: diante dessa
396		fala::: <u>só porque morriam sete mil, dez</u>
397		<u>mil pessoas</u> , como vocês se sentiram
398		diante dessa fala?
399		(1.5)
400	<b>Mário</b>	uma arrogância né porque também não pensa
401		também no próximo(.) e::: tipo assim,
402		>parar pra pensar< a pessoa
403		>praticamente não tem nem alma< né::: o
404		cara chegar assim e falar
405	<b>Professor</b>	cer:::to (.) e você concorda tadeu?
406	<b>Tadeu</b>	sim
407	<b>Professor</b>	[olha] só, qual foi- é::: se vocês
408		pudessem falar pra mim (.) é::: em uma
409		palavra qual foi o tipo de::: sentimento
410		ou de emoção que vocês têm quando ouvem
411		essa frase
412	<b>Mário</b>	raiva (.) porque a pessoa não tá pensando
413		na::: nas pessoas que tem- ( ) os
414		familiares=

A sequência anterior apresenta as falas dos alunos Tadeu e Mário, representantes do Grupo 1. Logo no início, Mário responde a pergunta feita por mim, sendo assertivo e já posicionando o outro, nesse caso, os empresários: “uma arrogância né porque também não pensa também no próximo(.)” (linhas 400 e 401). Desse modo, por meio do que é inferido vemos uma falta de empatia e de irresponsabilidade, por parte do outro, ao não pensarem, por exemplo, no sofrimento coletivo que muitas famílias estão enfrentando ao perderem os seus entes queridos: “e::: tipo assim, >parar pra pensar< a pessoa

>praticamente não tem nem alma< né:::" (linhas 401, 402 e 403). Quando retomo o turno de fala, após a resposta do aluno Tadeu, direciono a minha pergunta ao tipo de emoção sentida por eles. Mário então expõe o seu sentimento (de raiva), assumindo um posicionamento (de primeira ordem) diante da situação apresentada, ou seja, ao recorrer à emoção, se posiciona e posiciona também um terceiro (os empresários).

As habilidades racionais dos indivíduos são essenciais para que desenvolvam diferentes desafios em várias áreas do conhecimento. Porém, as situações surgidas no dia a dia nem sempre envolvem apenas isso. As habilidades emocionais são uma parte indispensável da nossa vida racional e, segundo Tomaz e Giugliano (1997, p. 410), “são as emoções que permitem o equilíbrio das nossas decisões”. Além disso, destacam que “a emoção está intimamente associada à memória; ou seja, ao contexto em que é adquirida na experiência individual” (TOMAZ; GIUGLIANO, 1997, p. 410). As emoções projetam a pessoa a lidar com problemáticas que não dependem apenas de conhecimentos técnicos ou científicos para serem resolvidas, mas sim, por exemplo, pensar uma situação de superação, reconhecendo, entendendo e lidando com as suas próprias emoções. Stearns e Stearns (1988 apud HARRÉ; GILLET, 1999, p. 126) usaram o termo “emocionologia” para incluir “os modos como as pessoas em uma determinada cultura local identificam, classificam e reconhecem as emoções”.

Assim, o estudo da emoção contribui, neste trabalho de pesquisa, sob uma perspectiva contextual e discursiva, segundo Harré (2008), e conforme reforça Divan (2011), ao ressaltar a importância do contexto para a construção do significado das elocuições. Além disso, o contexto também está relacionado com a indexabilidade e a historicidade. Logo,

O contexto inclui a indexabilidade no sentido em que aponta para algo, ou seja, a contribuição do significado de uma expressão aponta para o conhecimento dos participantes a respeito do lugar, do tempo e da pessoa que proferiu a elocução. O significado das elocuições pode, assim, variar de acordo com o tempo ou a situação. [...] O contexto inclui também a historicidade, na medida em que uma mesma elocução ou uma mesma palavra pode ser entendida, ou usada de maneiras diferentes dependendo do momento na história (DIVAN, 2011, p. 46).

Dessa maneira, o contexto do ensino remoto e da pandemia trouxe dificuldades tanto para mim quanto para os meus alunos, passando por questões de medo, insegurança, receio do que está por vir, além das desigualdades, já mencionadas anteriormente, que podem nos fazer sentir excluídos e, por essa razão, talvez inferiores e tristes. Santos (2020, p. 30) acentua que

Ao contrário do que se possa pensar, o imediato pós-quarentena não será um período propício a discutir alternativas, a menos que a normalidade da vida a que as pessoas quiserem regressar não seja de todo possível. Tenhamos em mente que, no período imediatamente anterior à pandemia, havia protestos massivos em muitos países contra as desigualdades sociais, a corrupção e a falta de protecção social. Muito provavelmente, quando terminar a quarentena, os protestos e os saques voltarão, até porque a pobreza e a extrema pobreza vão aumentar. Tal como anteriormente, os governos vão recorrer à repressão até onde for possível, e em qualquer caso procurarão que os cidadãos baixem ainda mais as expectativas e se habituem ao novo normal (SANTOS, 2020, p. 30).

Ademais, é também nesse quadro que o professor se encontra enquanto “sujeito de desempenho”, segundo Han (2017). Enquanto sujeitos de si mesmo e não mais da “obediência disciplinar”, recaem sobre a motivação do desempenho, da iniciativa, mas que, por outro lado, sofrem por um cansaço e esgotamento extremos.

Logo, é importante observar o estudo das emoções, no discurso, como representações socialmente construídas. Desse modo, elas podem ser representadas, negociadas, exibidas, contestadas, entre outros, conforme a interação vai desenvolvendo-se.

Como forma de manifestar aquilo que sentimos ou pensamos, os discursos são o produto da interação entre os membros que o realizam. A partir da conduta de uns com os outros e também por meio da linguagem, a interação vai tomando forma e, através dela, é possível observar de que maneira as narrativas surgem e de que modo os participantes se posicionam na conversa. Assim, os indivíduos expressam as suas emoções.

A emoção é, nas narrativas contemporâneas, considerada um processo crescente na visão de Butler (1993, 1997). Para ela, as emoções podem ser representadas através do conceito de performance. Butler (1990, p. 136) afirma que “a narrativa cria uma necessidade de emoções particulares”, ou seja,

...atos, gestos, encenações, geralmente interpretados, são performativos no sentido de que a essência ou identidade que de outra forma pretendem expressar são fabricações manufaturadas e sustentadas através de sinais corpóreos e outros meios discursivos<sup>21</sup> (BUTLER, 1990, p. 136, tradução nossa)

Assim sendo, o diálogo feito entre a teoria e os dados apresentados nesta pesquisa revela como foi importante trabalhar a questão dos posicionamentos e, principalmente, da emoção. Os dados encontrados, tendo em vista o debate realizado com os alunos, mostraram que, na base dos movimentos discursivos produzidos por meio da interação em sala de aula, um posicionamento emocional foi construído à medida que os discentes apresentavam seus

---

<sup>21</sup> O texto em língua estrangeira é: ... acts, gestures, enactments, generally construed, are performative in the sense that the essence or identity that they otherwise purport to express are fabrications manufactured and sustained through corporeal signs and other discursive means.

enredos pessoais. Para que se possa compreender o processo da interação entre os participantes da conversa, é fundamental analisar não somente a posição que os falantes ocupam, mas também a maneira que os enredos surgem por meio das ações discursivas praticadas, já que o posicionamento é uma prática discursiva.

Quando nos autoposicionamos ou posicionamos o outro, estamos englobando um posicionamento moral e um posicionamento pessoal. As ações sociais praticadas pelas pessoas fazem com que possam ser posicionadas com relação à ordem moral ou a determinados papéis que ocupam nas instâncias da vida social como, por exemplo, patrão/empregado, professor/aluno, terapeuta/paciente, etc. Já no posicionamento pessoal, os indivíduos são posicionados através de suas particularidades ou características.

Visto isso, no percurso do debate, a partir da Teoria do Posicionamento (HARRÉ; VAN LANGENHOVE, 1999) foram encontrados tipos de posicionamento intencional (forçado de outros, deliberado de outros, de primeira ordem, autoposicionamento deliberado e posicionamento com relação à ordem moral) que revelaram as emoções expressas nas falas dos alunos. Assim, os posicionamentos que surgiram em meio às reflexões sobre cada tema, em cada etapa, proporcionaram aos alunos que pudessem, de forma assertiva, dar voz ao que estavam sentindo diante de um contexto trágico e que se faz necessário também ouvir o outro. Logo, é no contexto da ação que as emoções surgem espontaneamente, se concretizam e se singularizam.

## 2 PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS

### 2.1 O paradigma qualitativo e interpretativista de pesquisa

A atividade de pesquisa, em geral, é extremamente significativa para o desenvolvimento de uma sociedade. Através dela, novas concepções e instrumentos de análise têm surgido e contribuído de forma relevante em diferentes áreas do conhecimento. Nesse sentido, é válido destacar as metodologias de pesquisa qualitativa e quantitativa, sendo a qualitativa relevante ao campo da educação, da administração, das políticas públicas, da computação, entre outros, e com destaque em diferentes tipos: a etnográfica, o estudo de caso, a observação participante e a pesquisa-ação.

Diferente do esquema quantitativo, que apresenta uma preocupação com um grande número de dados, a metodologia qualitativa está centrada na observação do fenômeno a ser interpretado. Segundo Haguette (2013, p. 59) “os métodos qualitativos enfatizam as especificidades de um fenômeno em termos de suas origens e de sua razão de ser”. Dessa forma, esse tipo de abordagem requer uma atenta análise e compreensão fenomenológica, pois, inicialmente, nada pode ser afirmado com convicção acerca do objeto da pesquisa em si. É durante o desenvolvimento da pesquisa que essa percepção será construída, podendo o pesquisador sofrer influências de tais resultados. Por outro lado, pode também influenciá-los, pois conforme aponta Velho (2008), durante o estudo da sociedade ou do indivíduo é impossível o pesquisador abster-se totalmente de seus preconceitos e ideologias. Sendo assim, a imparcialidade completa por parte do pesquisador não ocorre em sua totalidade, uma vez que passa também pela subjetividade. O estranhamento, segundo Velho (2008), é necessário para que se possa confrontar diferentes interpretações e versões a respeito de determinado fato ou situação.

A pesquisa qualitativa, no campo educacional, mais especificamente no ambiente escolar, pode trazer importantes contribuições, pois, partindo do ponto que, especialmente nesses ambientes, as pessoas estão ali para construir sentidos, comunicar e interpretar, o pesquisador qualitativo irá se preocupar com a experiência vivida desses seres humanos. Logo, a subjetividade é enfatizada. Além disso, por meio da interação construída entre os indivíduos, variadas formas de interpretar as experiências são contempladas, ou seja, a realidade é socialmente construída, conforme afirma Haguette (2013):

A vida de um grupo humano dentro da perspectiva interacionista representa um vasto processo de formação, sustentação e transformação de objetos, na medida em que seus sentidos se modificam, modificando o mundo das pessoas (HAGUETTE, 2013, p. 36).

O interesse fundamental da pesquisa interpretativa é a particularidade, a especificidade ou a peculiaridade dos significados-em-ação, ou o estudo detalhado de uma sociedade particular ou de uma unidade social (ERICKSON, 1986, p.130). Nesse sentido, aparece a etnografia, metodologia das Ciências Sociais que possui como foco o estudo da cultura e o comportamento de determinados grupos desse meio.

A pesquisa etnográfica envolve um trabalho prolongado de campo, sendo o pesquisador responsável pela geração dos dados, assim como pela observação, análise e reflexão, o que embasará o processo interpretativo dos eventos observados. Logo, a etnografia é capaz de dar suporte às relações que precisam ser construídas entre as vivências do cotidiano escolar e as diversas culturas que estão em torno dela, levando-nos a compreender melhor as formas de interação emergentes em nosso meio social, nesse caso, a própria sala de aula.

Na concepção da abordagem de observação etnográfica inscreve-se também a observação participante, metodologia utilizada quando o pesquisador participa, de modo ativo, da geração de dados e, por outro lado, apresenta interesse no funcionamento de um grupo no seu meio natural. Bruyn (1966 *apud* HAGUETTE, 2013, p. 67) afirma que:

[...] a observação participante não se concretiza apenas através da observação do pesquisador, mas que essa participação deve significar um envolvimento maior do pesquisador, um compartilhar, não somente com as atividades externas do grupo, mas com os processos subjetivos – interesses e afetos – que se desenrolam na vida diária dos indivíduos e grupos (BRUYN, 1966 *apud* HAGUETTE, 2013, p. 67).

Nesse compartilhar, o investigador, por meio dessa metodologia, construirá significados nas e para as práticas e vivências humanas. Assim, ele é capaz de intervir em diferentes situações que se inscreve, “assumindo o papel do outro”, segundo Cooley (1964 *apud* HAGUETTE, 2013, p. 68).

Diante do exposto, contemplando a abordagem metodológica qualitativa, a linha investigativa do tipo etnográfico foi a âncora utilizada no desenvolvimento desta dissertação. A principal preocupação na etnografia é, conforme aponta Spradley (1979, *apud* ANDRÉ, 2003, p. 16), “com o significado que têm as ações e os eventos para as pessoas ou os grupos estudados”. Spradley (1979, p. 5, *apud* ANDRÉ, 2003, p. 16) ressalta, ainda, que os indivíduos usam “sistemas complexos de significado” para se organizarem consigo mesmo e

com os outros, ao seu redor, na tentativa de dar sentido ao mundo em que vivem. Assim, enfatiza a importância da cultura para a organização do comportamento dos sujeitos ao afirmar que ela é “o conhecimento já adquirido que as pessoas usam para interpretar experiências e gerar comportamentos”. Dessa forma, pesquisador e pesquisado possuem papel fundamental nas questões levantadas em sala de aula, partindo do princípio que a cultura está relacionada às ações, ao saber construído. Logo, “a etnografia é a tentativa de descrição da cultura” (ANDRÉ, 2003, p. 16).

Ao assumir o olhar enquanto etnógrafo na pesquisa, é importante que o pesquisador compreenda a importância do local da investigação de seu trabalho, assim como a maneira em que se organizam as sociedades. Para André (2003),

O etnógrafo encontra-se, assim, diante de diferentes formas de interpretações da vida, formas de compreensão do senso comum, significados variados atribuídos pelos participantes às suas experiências e vivências e tenta mostrar esses significados múltiplos ao leitor (ANDRÉ, 2003, p. 16-17).

Segundo Velho (2008), há um envolvimento inevitável com o objeto de estudo, porém mesmo havendo uma familiaridade, não significa que dominamos e conhecemos todas as regras de interação dos indivíduos envolvidos em locais aparentemente conhecidos. Assim,

[...] não significa que conhecemos o ponto de vista e a visão de mundo dos diferentes atores em uma situação social nem as regras que estão por detrás dessas interações, dando continuidade ao sistema. Logo, sendo o pesquisador membro da sociedade, coloca-se, inevitavelmente, a questão de seu lugar e de suas possibilidades de relativizá-lo ou transcendê-lo e poder “pôr-se no lugar do outro” (VELHO, 2008, p. 127).

Ao observar e analisar o comportamento de determinado grupo ou sociedade, é relevante, ao pesquisador, a consciência de que o seu conhecimento pode também sofrer influências, por exemplo, de alguns hábitos e estereótipos criados anteriormente diante do seu objeto de estudo, conforme aponta Velho (2008). Nessa perspectiva, conceitos prefixados, frutos da socialização, fazem com que haja certo julgamento no momento da análise, comprometendo o andamento dos resultados, não compreendendo a lógica das relações vigorantes entre os indivíduos de determinado meio social. Logo, é necessário que o pesquisador se distancie de ideias preconcebidas para garantir uma investigação imparcial da realidade. Ainda assim, o tempo de observação é um fator importante para que as interpretações sejam construídas de acordo com as realidades, e a subjetividade do observador não será nunca descartada, pois as experiências do indivíduo são capazes de contribuir para o seu objeto de estudo em questão a partir do momento que se apropria dos seus conhecimentos, refletindo sobre as suas ações durante as interações sociais. Velho (2008) ressalta:

A “realidade” (familiar ou exótica) sempre é filtrada por determinado ponto de vista do observador, ela é percebida de maneira diferenciada. Mais uma vez não estou proclamando a falência do rigor científico no estudo da sociedade, mas a necessidade de percebê-lo enquanto objetividade relativa, mais ou menos ideológica e sempre interpretativa (VELHO, 2008, p. 129).

No estudo de uma sociedade, a atividade de pesquisa implica refletir, de forma crítica, sobre circunstâncias e cenários diferenciados. A abordagem qualitativa, na qual se apoia esta pesquisa, tem como objetivos a observação, a descrição, a compreensão e o significado e, na área da educação; esses propósitos são fundamentais para que os resultados sejam alcançados, já que a escola é um espaço privilegiado para pensar e a sala de aula vista como espaço de diálogo.

### 2.1.1 A pesquisa qualitativa em educação

As pesquisas, independente da abordagem utilizada, representam um instrumento de análise e desenvolvimento em diferentes setores de uma sociedade. A pesquisa qualitativa, sem perder o rigor científico, contribui também nessa perspectiva social, uma vez que investigador e investigado estão sujeitos ao processo de interação construído.

Na área da educação, o método qualitativo também tem muito a contribuir, pois, ao levar em conta o contexto interacional entre os indivíduos enquanto atores sociais, colabora de forma significativa para que o professor-investigador possa rever a sua prática pedagógica ao refletir sobre o processo de ensino-aprendizagem. Por outro lado, os alunos, sendo o grupo social pesquisado, são também significativos dentro desse paradigma, tornando a pesquisa, assim, colaborativa, coparticipativa. Nesse sentido, o pesquisador tem, na realidade estudada, o seu objeto de investigação, compreendendo-a, descrevendo-a, explicando-a e tendo a capacidade de intervir por meio de ações que contribuam para o desenvolvimento do ensino.

Os tipos de pesquisa qualitativa, sejam eles etnográficos, de estudo de caso ou pesquisa-ação, cada um com suas peculiaridades, possibilitam, no contexto educacional, diferentes percepções no processo escolar e de aprendizagem acerca das atividades cotidianas em que os sujeitos estão inseridos. Gatti e André (2010) destacam alguns pontos importantes para a pesquisa no campo educacional, tais como:

A retomada do foco sobre os atores em educação, ou seja, os pesquisadores procuram retratar o ponto de vista dos sujeitos, os personagens envolvidos nos

processos educativos; a consciência de que a subjetividade intervém no processo de pesquisa e que é preciso tomar medidas para controlá-la (GATTI; ANDRÉ, 2010, p. 57).

Além da pesquisa-ação, destaco o auxílio da etnografia nas questões educacionais. Por meio dela, comportamentos, tanto do professor quanto dos alunos, são registrados em situações de interação. Nesse processo, uma metodologia de registro de campo deve ser utilizada com análises de documentos, gravações, entrevistas e fotografias. André (2003), destaca que

Por meio de técnicas etnográficas de observação participante e de entrevistas intensivas, é possível documentar o não documentado, isto é, desvelar os encontros e desencontros que permeiam o dia a dia da prática escolar, descrever ações e representações dos seus atores sociais, reconstruir sua linguagem, suas formas de comunicação e os significados que são criados e recriados no cotidiano do seu fazer pedagógico (ANDRÉ, 2003, p. 34).

Ressalto que a presente pesquisa é, dentro da abordagem qualitativa, de cunho etnográfico, linha de investigação que contribui de maneira ampla ao contexto da educação e à dinâmica do cotidiano escolar. Essa dinâmica, para que seja melhor compreendida dentro desse cenário, envolve três dimensões, segundo André (2003, p. 36): a institucional ou organizacional, a instrucional ou pedagógica e a sociopolítica/cultural. A primeira é referente aos aspectos do contexto da prática escolar; a segunda associa-se às questões sociais, externas à escola, e também às internas, funcionando, assim, como “elo de ligação”; já a terceira “abrange as situações de ensino nas quais se dá o encontro professor-aluno-conhecimento” (ANDRÉ, 2003, p. 36). Por essa ótica, a linha etnográfica permite ao docente uma análise mais detalhada da sua *práxis*, das problemáticas instauradas e dos grupos-sujeito em interação.

### 2.1.2 O contexto da pesquisa

A partir do início do ano de 2020, o Brasil, assim como outros países, foi bombardeado pelo surgimento do novo Coronavírus (Covid-19). De súbito, uma mudança radical impactou a vida de tantos brasileiros, sendo necessárias medidas de prevenção urgentes para que o problema seja amenizado. Diante de tantas informações novas, vídeos assustadores, imagens impactantes e a sensação de pânico, a educação, assim como todas as

outras esferas da sociedade, também está “sentindo” esse reflexo. Os professores, os alunos, a escola e a família têm vivenciado tempos em que a educação domiciliar se fez necessária perante a uma pandemia e a exigência imperiosa do isolamento social para frear a transmissão viral.

Tendo em vista o contexto de uma pandemia, as questões de tempo e disciplina para estudar no modelo do ensino remoto emergencial tornam-se desafios. Aliados a esses, surgem também outros fatores como a questão de estar longe do espaço da escola, dos amigos e dos professores e as dificuldades para aqueles que não possuem ferramentas tecnológicas disponíveis e acessíveis neste momento. Não diferente, do ponto de vista desse professor, as dificuldades também se evidenciam. A “sociedade do desempenho”, mencionada por Han (2017), aparece no meu cotidiano profissional, tendo em vista o volume de tarefas que tenho para cumprir e o cansaço extremo, fruto da cobrança de produção. Essa sociedade se contrapõe à sociedade disciplinar, do sujeito da obediência, submisso a terceiros, sendo obrigado a trabalhar. Segundo Han (2017, p. 97),

O imperativo da expansão, transformação e do reinventar-se da pessoa, cujo contraponto é a depressão, pressupõe uma oferta de produtos ligados à identidade. Com quanto mais frequência se troca de identidade, tanto mais se impulsiona a produção. A sociedade disciplinar industrial depende de uma identidade firme e imutável, enquanto que a sociedade do desempenho não industrial necessita de uma pessoa flexível, para poder aumentar a produção (HAN, 2017, p. 97).

Por outro lado, à medida que se torna livre do opressor, o autor afirma que o “sujeito de desempenho” acaba recaindo sobre uma “liberdade paradoxal”.

O sujeito de desempenho está livre da instância externa de domínio que o obriga a trabalhar ou que poderia explorá-lo. É senhor e soberano de si mesmo. Assim, não está submisso a ninguém ou está submisso apenas a si mesmo. É nisso que ele se distingue do sujeito de obediência. A queda da instância dominadora não leva à liberdade. Ao contrário, faz com que liberdade e coação coincidam. Assim, o sujeito de desempenho se entrega à *liberdade coercitiva* ou à *livre coerção* de maximizar o desempenho. O excesso de trabalho e desempenho agudiza-se numa autoexploração. Essa é mais eficiente que uma exploração do outro, pois caminha de mãos dadas com o sentimento de liberdade. O explorador é ao mesmo tempo o explorado. Agressor e vítima não podem mais ser distinguidos. Essa autorreferencialidade gera uma liberdade paradoxal que, em virtude das estruturas coercitivas que lhe são inerentes, se transforma em violência. Os adoecimentos psíquicos da sociedade de desempenho são precisamente as manifestações patológicas dessa liberdade paradoxal (HAN, 2017, p. 29-30).

Baseando-se nas questões anteriores como pontos de reflexão e análise no contexto pandêmico, esta pesquisa foi desenvolvida em um colégio público da rede estadual de Nova Friburgo, cidade localizada no interior do Rio de Janeiro. Esse colégio, onde a intervenção foi realizada, situa-se no bairro Chácara do Paraíso e recebe a maior parte dos discentes da

própria comunidade e de outros dois bairros vizinhos. Apesar de as dificuldades sócio-econômicas e culturais existirem, o bairro é considerado um lugar tranquilo para se viver. O público é, no geral, de classe média. O colégio conta com cerca de 80 funcionários, entre equipe administrativa, de apoio e pedagógica. Possui 720 alunos e funciona com o segundo segmento do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) e com o Ensino Médio regular, entre os turnos da manhã, tarde e noite. São 11 turmas no primeiro turno, 11 no segundo e 3 no terceiro. A escola foi fundada há cinquenta e um anos e sofreu muitas mudanças e ampliações desde sua fundação.

Enquanto docente, leciono há nove anos nesse espaço, no primeiro turno, em turmas do Ensino Fundamental. O colégio tem uma boa visibilidade na cidade e também dentro da própria comunidade, no bairro onde está situado, pois muitos moradores já estudaram nele. No dia 30 de junho de 2020, foi divulgada no jornal local “A voz da Serra” a notícia que o colégio estava no ranking das 10 escolas mais bem classificadas, na cidade, no resultado do Enem 2019 (<https://avozdaserra.com.br/noticias/inep-divulga-os-colegios-mais-pontuados-do-enem-em-friburgo>), segundo dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), o que reforça os resultados do trabalho de uma equipe comprometida com a educação da escola pública brasileira, assim como do empenho dos alunos.

Devido ao contexto atual causado pela pandemia, o Governo do Estado do Rio de Janeiro firmou uma parceria com o Google a fim de implementar uma plataforma de estudos, nos padrões de ensino a distância (EaD), para alunos e professores da rede. A ferramenta, chamada Google Classroom, pode ser acessada pelo computador, na versão web, ou pelo celular, por meio de aplicativo.

O Google Classroom (ou Google Sala de Aula) é parte integrante da plataforma G Suite for Education, que oferece todas as funcionalidades dos aplicativos do Google (como Gmail, Drive e Hangouts) para escolas e universidades. Essa sala de aula online, que ajuda professores no gerenciamento de atividades e criação de aulas interativas, auxilia o aluno a aumentar o aprendizado por meio de ferramentas disponíveis na internet. O serviço ainda permite criar diferentes turmas, distribuir tarefas e enviar e receber notas e feedbacks. A plataforma possibilita lançar comunicados (individuais ou em grupos), criar avaliações e formulários, receber trabalhos, organizar o material por meio de pastas, além da ferramenta Google Meet, que proporciona, através de videoconferência, a realização das aulas em tempo real.

As turmas foram organizadas, no ambiente virtual de aprendizagem, pela Secretaria de Estado de Educação. Foi criado um e-mail institucional, individual, para que cada discente acesse a sala de aula com a sua respectiva turma.

As dificuldades causadas pelo coronavírus acarretaram, no espaço da sala de aula, uma desigualdade do não acesso e também das formas de participação dos alunos. Antes, no ensino presencial, a interação e a participação da turma durante as aulas eram quase numa totalidade. No ensino remoto, dos 36 discentes, a frequência chega a, no máximo, 20 alunos, por aula, e uma pequena parte intervém em comentários. Um levantamento feito pela direção e pela coordenação pedagógica da unidade escolar destacou que a parte da turma em questão que não frequenta as aulas on-line possui dificuldades de acesso.

Han (2017, p. 23) destaca que “a sociedade do século XXI não é mais a sociedade disciplinar, mas uma sociedade de desempenho. Também seus habitantes não se chamam mais ‘sujeitos da obediência’, mas sujeitos de desempenho e produção.” E é nessa sociedade que o professor dessa pesquisa se encontra, da mesma forma sou também afetado por ela. A cobrança excessiva em produzir constantemente, e melhor, tem sido cada vez mais comum. Conforme Han (2017, p. 27), “o que causa a depressão do esgotamento não é o imperativo de obedecer apenas a si mesmo, mas a *pressão de desempenho*”. O período do trabalho docente, em casa, tem sido muito maior do que no cotidiano habitual da sala de aula. As demandas, agora, são ainda maiores. Maior tempo com a preparação das aulas devido à adaptação às novas tecnologias digitais, preenchimento de planilhas, formulários e videoaulas gravadas.

Outro aspecto associado a essa “pressão” é a quantidade de informação que, no ponto de vista do trabalho desse professor pesquisador, redobrou. Han (2018, p. 105) ressalta que “o excesso de informação faz com que o pensamento defina”. Vivemos um período do “cansaço da informação” e, com isso, as doenças psicossomáticas e síndromes podem também surgir nesse contexto, acentuadas pelas mídias sociais. A preocupação com a saúde mental não tem sido levada em conta, o que reforça, novamente, a “sociedade do cansaço”. Para Han (2017, p. 69-71),

A sociedade do cansaço, enquanto uma sociedade ativa, desdobra-se lentamente numa sociedade do *doping*. [...] O *doping* não passa de uma *consequência* dessa evolução na qual a própria *vitalidade*, que é constituída por um fenômeno bastante complexo, é reduzida a uma função vital e um desempenho vital. Como contraponto, a sociedade do desempenho e a sociedade ativa geram um cansaço e esgotamento excessivos. Esses estados psíquicos são característicos de um mundo que se tornou pobre em negatividade e que é dominado por um excesso de positividade. Não são reações imunológicas que pressuporiam uma negatividade do outro imunológico. Ao contrário, são causadas por um excesso de positividade. O excesso da elevação do desempenho leva a um infarto da alma (HAN, 2017, p. 69-70-71).

A escola, em seu papel social, precisa propor mudanças para uma sociedade igualitária e justa, despertando a conscientização. Para que isso aconteça, ela também precisa de um comprometimento no modo de agir e refletir sobre a realidade social, ou seja, as histórias de vida. Nesse sentido, cabe ao professor-pesquisador assumir o seu papel, coordenando a ação educativa, conforme destacam as orientações do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, ou seja,

Para que o PPP seja desenvolvido com qualidade é necessário que os professores sejam investigadores conscientes, ativos, críticos, criativos, seguros de sua competência profissional, envolvidos e comprometidos com a educação (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2020, p. 10).

Além do seu papel interno, o professor deve estar consciente de que essas ações necessitam se estender para toda a comunidade externa ao espaço físico da escola, visto que o fazer docente se constrói ainda na troca das experiências vividas e na influência direta dos sujeitos envolvidos no meio social. Fui aluno dessa instituição de ensino em que hoje trabalho por 7 anos – durante todo o meu Ensino Fundamental e Médio – o que traz, recentemente, para mim, orgulho, lembranças e um novo olhar a partir do momento em que assumo a posição de educador.

Para o desenvolvimento deste trabalho, a pesquisa qualitativa etnográfica foi a linha de investigação adotada, contribuindo de modo que as diferentes situações de interação em sala de aula pudessem ser exploradas por meio de debates, produções textuais e, conseqüentemente, as análises de como o posicionamento é construído no discurso, passando pelas emoções do indivíduo. Além disso, o valor social da escola, na vida dos alunos, enquanto lugar de encontro e de construção de conhecimento, também foi contemplado no decorrer desta pesquisa a partir das discussões em torno da educação domiciliar em tempos que a pandemia, causada pelo novo coronavírus, “obrigou” os estudantes a se adaptarem a uma nova realidade no campo educacional.

### 2.1.3 A perspectiva da Análise da Conversa Etnometodológica e os Métodos de Transcrição

A Análise da Conversa Etnometodológica (ACE) é uma abordagem da análise do discurso, desenvolvida nos anos sessenta e setenta por Harvey Sacks, Emanuel Schegloff e Gail Jefferson. Além deles, a ACE foi inspirada pela Etnometodologia (EM), vertente

interpretativa da sociologia, principalmente de Harold Garfinkel e Erving Goffman. Segundo Watson e Gastaldo (2015, p. 8), a EM, enquanto ramo das ciências sociais, estuda “as pessoas singulares em suas ações cotidianas, e os modos pelos quais elas, em interação, fazem sentido do mundo”. Assim, a ACE está centrada no estudo da interação verbal e não verbal em situações do cotidiano, uma vez que

O termo AC designa a análise do senso comum, os etnométodos empregados pelas pessoas enquanto conversam, visando a produzir não somente frases, mas perguntas, respostas, convites, saudações, despedidas etc. Esta “análise prática” ocorre durante as conversas dos interlocutores, que ao mesmo tempo produzem e monitoram seqüências discursivas alternadas, na complexa atividade prática de conversar (WATSON; GASTALDO, 2015, p. 88).

As relações humanas são mediadas por processos de interação, que acontecem também por meio da fala. Dessa forma, o espaço da sala de aula contribui para que a observação das ações aconteça durante as interações decorridas no dia a dia, sendo notória aos indivíduos envolvidos nesses processos a percepção de suas condutas. Deste modo, a abordagem da ACE pesquisa a fala-em-interação em contextos e situações naturais de interação.

Na perspectiva da ACE, é fundamental que as interações naturais sejam analisadas e, com o intuito de que isso aconteça, as conversas dos participantes precisam ser gravadas em áudio e/ou vídeo. Como ponto inicial da intervenção desta pesquisa, a geração de dados será realizada para, mais adiante, ser analisada.

No estudo da fala-em-interação e na concepção da ACE, Loder, Salimen e Muller (2007 apud SEMECHECHEM, 2008, p. 421) apontam como noções fundamentais a ideia de sequencialidade e de pares adjacentes. Para que a linguagem seja estruturada a partir da análise da fala-em-interação é válido ressaltar que a fala é alocada e gerenciada, turno a turno, pelos falantes. A alocação de turnos ou a organização de tomada de turnos é estabelecida a partir do momento em que os participantes se envolvem na conversa, demonstrando, um para o outro, engajamento no processo comunicativo. A partir daí, a comunicação precisa ser organizada, ordenada, visto que nem todos os falantes irão tomar a palavra de uma só vez. Assim, os turnos são alocados, pois há a troca de fala entre os sujeitos.

Na análise seqüencial, “a seqüência pode se dar nos turnos em séries assim como naqueles que não estão necessariamente em seguida mas que tem relação com os turnos anteriores” (LODER; SALIMEN; MULLER, 2007 apud SEMECHECHEM, 2008, p. 421). Essa noção de sequencialidade, na abordagem da ACE, é chamada de pares adjacentes, pois as duas elocuições são posicionadas uma seguida da outra, ou seja, num primeiro turno uma pergunta e, de maneira seqüencial, uma resposta no outro.

Complementando a ideia de tomada de turnos na conversa, Freitas e Machado (2007) destacam que

[...] os turnos são sequências de fala de um participante da conversa, são segmentos construídos a partir de Unidades de Construção de Turno (UCTs) e podem corresponder a unidades como sentenças, orações, palavras isoladas, locuções frasais e recursos prosódicos. Deste modo, um turno não precisa necessariamente ser uma frase completa, mas uma palavra, uma exclamação, etc. (FREITAS; MACHADO, 2007 apud SEMECHECHEM, 2008, p. 421).

Visto que os turnos têm uma unidade de construção (UCT) que o compõe, convém também mencionar os locais relevantes para transição dos turnos (LRT). Esses lugares são aqueles “em que os falantes identificam uma possível completude de uma UCT e a possibilidade de fazer a troca de turno” (FREITAS; MACHADO, 2007 apud SEMECHECHEM, 2008, p. 421).

Os turnos podem também ser alocados em lugares relevantes para transição (LRT). Nessa ótica, segundo Freitas e Machado (2007 apud SEMECHECHEM, 2008, p. 421), há dois tipos de prática para que os próximos falantes sejam escolhidos. De um lado, “a seleção do próximo, quando falante corrente seleciona o próximo falante” e, de outro, “a auto-seleção, quando o próximo falante se auto-candidata para tomar o turno”.

A partir dos estudos de Schegloff (1977), durante o processo da fala-em-interação, é válido referenciar o mecanismo do reparo. Essa atividade de produção da fala está ligada ao sistema de tomada de turnos na conversação e consiste no ato de o indivíduo autoreparar-se ou efetuar reparos na fala do outro ou, ainda, somente iniciá-los. Schegloff et. al. (1977, p. 363) trata, também em seus estudos, que os termos “correção” e “reparo” não podem ser considerados idênticos, uma vez que os procedimentos de reparo se relacionam a estratégias mais amplas envolvidas na tarefa de formulação e reformulação do texto falado. Um reparo, na concepção do autor, é um intervalo preenchido por outro fragmento de fala.

No desenvolvimento do “fluxo da conversa” por meio da interação em sala de aula, por exemplo, podem ocorrer problemas durante as atividades de processamento da fala, escuta ou até mesmo a compreensão de enunciados. Dessa forma, os falantes, para realizar a correção de um enunciado seu ou de outro, recorrerá a um reparo. Os reparos estão, ainda, diretamente ligados a outros fins, como uma tentativa de tornar algo mais explícito, buscando a expressão ou o próprio adiamento do discurso em função da dificuldade de processar o texto. Nesse caso, o reparo estaria comprometido com a revisão da fala.

Os reparos, assim, podem interromper a sintaxe em curso, caracterizando-se por uma estrutura e organização própria sem que se abandone, contudo, a situação conversacional. Na organização do reparo, podem ser usadas, pelos falantes, escolhas lexicais de termos,

formulações e reformulações mais adequadas ao que se pretende comunicar. Desse modo, esses procedimentos são estruturados pelos falantes ao organizar o reparo diante das situações de interação. A iniciação do reparo (SCHEGLOFF; JEFFERSON; SACKS, 1977 apud ANDRADE; OSTERMANN; SILVA, 2009, p. 12) pode ser feita:

a) pelo falante corrente (auto-reparo) ou b) pelo ouvinte (reparo iniciado por outro). Ao ser iniciado pelo falante corrente, o reparo pode ser levado a cabo: (i) pelo próprio falante ou (ii) pelo ouvinte. Quando iniciado pelo ouvinte (reparo iniciado por outro), o reparo pode ser levado a cabo: (i) pelo falante ou (ii) pelo próprio ouvinte (o chamando “reparo iniciado e levado a cabo pelo ouvinte”) (SCHEGLOFF; JEFFERSON; SACKS, 1977 apud ANDRADE; OSTERMANN; SILVA, 2009, p. 12).

Para o trabalho desenvolvido nesta pesquisa, os recursos audiovisuais foram utilizados dentro da concepção da ACE. Have (1999, p. 75 apud LODER, 2008, p. 130) destaca que, nessa perspectiva teórica, é fundamental “a audição (e visualização) repetida e cuidadosa de interações gravadas a fim de produzir transcrições detalhadas desse material”. Os dados, a partir do debate com os alunos, foram gravados em áudio e transcritos segundo a simbologia utilizada pelos analistas da conversa (cf. SACKS, SCHEGLOFF e JEFFERSON, 1977).

A transcrição de dados orais em Análise da Conversa Etnometodológica (ACE) está baseada no modelo desenvolvido pela analista da conversa Gail Jefferson, influenciado pelos materiais de análise de Sacks e Schegloff. É importante destacar que a atividade de transcrição não consiste em um modelo fechado ou um produto acabado, pois os fenômenos de interação analisados, por meio das audições, podem variar com o tempo a novas representações e diferentes entendimentos sobre eles.

O modelo em ACE parte da premissa de que a fala-em-interação é central na organização da atividade humana e na vida social. Assim, o espaço da sala de aula, com suas tarefas cotidianas, é propício para que o uso da linguagem em interação seja observado e colocado em prática, pois o cotidiano escolar não é estático, limitado, mas fruto de constantes mudanças ocorridas pelas formas de expressão dos indivíduos.

A fala-em-interação, transcrita por meio da linguagem, utiliza um sistema gráfico. Esse sistema representa um conjunto de símbolos para que o discurso produzido na modalidade oral seja expresso na escrita. Desta forma, com o intuito de analisar os dados de fala-em-interação e descrever os modos de organização desse processo, o sistema Jefferson (1974), que consiste num padrão de convenções de transcrição para os dados interacionais, será adotado. Loder (2008, p. 132) afirma que não há neutralidade nas convenções de transcrição, pois “ao fazer a transcrição, o olhar do transcritor está orientado a motivações

teóricas e analíticas às quais a transcrição deve satisfazer”. Por outro lado, diz também que não há completude em uma transcrição, isto é,

[...] nunca abarca a totalidade de fenômenos de diversas ordens que estão em jogo na situação de uso da linguagem que foi registrada (mesmo que apenas em áudio). Sempre é possível detalhar mais ou menos uma transcrição, dependendo do(s) fenômeno(s) que se quer analisar. Portanto, transcrever é um processo necessariamente *seletivo* (LODER, 2008, p. 132).

Logo, o processo de transcrição passa por escolhas do transcritor, sejam elas “de abordagem aos dados, de fenômenos a serem enfocados, da maneira de organizá-los no registro etc.” (LODER, 2008, p. 132). As informações das transcrições, no modelo Jefferson, são distribuídas em três colunas. Primeiramente, com a indicação do número da linha. Em seguida, aparece a indicação do participante a quem se atribui a elocução e, na terceira coluna, a própria transcrição enunciada por cada participante. Ainda sobre essa organização, Loder (2008, p. 135) ressalta que “de modo semelhante a textos escritos em línguas ocidentais, a leitura de uma transcrição Jefferson se organiza segundo a lógica ‘de cima para baixo’ e da ‘esquerda para a direita’”. Sendo assim, é possível visualizar melhor a troca de turno entre os falantes no momento da fala.

Os métodos de transcrição viabilizam a forma de olhar e organizar o processo de interação que acontece por meio da fala, em sala de aula, pois a aprendizagem se dá numa ação conjunta. Nessa ótica, Schlatter e Garcez (2012) reiteram

[...] a aprendizagem vem a ser a realização conjunta, conquistada pelos participantes envolvidos para os fins práticos das atividades em que se engajam em cada aqui e agora da interação. Segundo essa concepção, tal conquista é observável na organização do trabalho conjunto dos participantes, conforme o contexto e as identidades que eles reflexivamente instauram, os objetos de aprendizagem que eles conjuntamente definem e tornam relevantes, e as relações particulares de participação que eles exibem publicamente na forma de contribuições para o desenvolvimento das tarefas propostas (Abeledo, 2008) (Schlatter e Garcez, 2012, p. 136) (SCHLATTER; GARCEZ, 2012 *apud* BULLA; SCHULZ, 2008, p. 196-197).

A construção conjunta no cotidiano escolar faz com que a aprendizagem seja significativa tanto para os alunos quanto para o docente. A sala de aula precisa ser vista como um espaço colaborativo, de inclusão, onde os alunos possam exercer o seu protagonismo e, através da participação e da interação, esses cenários vão tornando-se mais visíveis. Na presente dissertação, por meio das transcrições realizadas, diferentes cenas de posicionamento no discurso foram observadas.

Para as transcrições dos dados orais, pautei-me na tabela seguinte:

Tabela 1 – Convenções de Transcrição<sup>22</sup>

(1.8)	Pausa
(.)	Micropausa
=	Fala engatada
[Texto]	Fala sobrepostas
,	Entonação contínua
↑texto	Entonação ascendente da sílaba
↓texto	Entonação descendente da sílaba
.	Entonação descendente do turno
?	Entonação ascendente do turno
-	Marca de interrupção abrupta da fala
:::	Alongamento de som
>Texto<	Fala acelerada
>>Texto<<	Fala muito acelerada
<Texto>	Fala mais lenta
<<Texto>>	Fala muito mais lenta
TEXTO	Fala com volume mais alto
°texto°	Volume baixo
°°texto°°	Volume muito baixo
<u>Texto</u>	Sílaba, palavra ou som acentuado
(Texto)	Dúvidas do transcritor
Xxxx	Fala inaudível
((Texto))	Comentários do transcritor
Hhhh	Riso expirado
Hahahehehihi	Risada com som de vogal
{ {rindo} texto }	Turnos ou palavras pronunciadas rindo
.hhh	Inspiração audível

Fonte: ANDRADE, D. N. P. *Recomendações e Prescrições para a Saúde no Pós-Alta: a investigação de um programa educativo a pacientes cardiopatas sob uma perspectiva interacional*. 2016. 217f. Tese de doutorado (Doutorado em Linguística Aplicada) – UNISINOS, São Leopoldo, 2016.

<sup>22</sup> Modelo baseado nas propostas Jeffersonianas de transcrição e adaptado pelo grupo Fala-em-interação em Contextos Institucionais e Não-institucionais com marcações sugeridas pelo GAT 2.

### 3 O PROJETO INTERVENTIVO: A PRIMEIRA ETAPA

A intervenção deste projeto de pesquisa contemplou uma turma de 9º ano do Ensino Fundamental da rede pública estadual, como já mencionado anteriormente. Para isso, a plataforma Google Sala de Aula foi utilizada no desenvolvimento da proposta, assim como para a análise dos dados. Cada etapa da intervenção correspondeu a uma aula de 50 minutos, sendo que a segunda etapa foi composta por três fases, ou seja, cada uma delas necessitou da mesma disponibilidade de tempo para a aplicação.

Na primeira etapa, como foco inicial do trabalho desenvolvido, apresentamos aos discentes o projeto do site “Inumeráveis”, uma forma de memorial dedicado às vítimas do coronavírus. Assim, começamos com uma conversa sobre a pandemia e os impactos causados por ela na vida pessoal. Para essa discussão inicial, trabalhamos com os alunos o poema “Inumeráveis”, do escritor e poeta cearense Bráulio Bessa,<sup>23</sup>.

#### **Inumeráveis**

Autor: Bráulio Bessa

Andre Cavalcante era professor  
 Amigo de todos e pai do Pedrinho.  
 O Bruno Campelo seguiu seu caminho  
 Tornou-se enfermeiro por puro amor.  
 Já Carlos Antônio, era cobrador  
 Estava ansioso pra se aposentar.  
 A Diva Thereza amava tocar  
 Seu belo piano de forma eloquente.  
 Se números frios não tocam a gente  
 Espero que nomes consigam tocar.  
 Elaine Cristina, grande paratleta  
 Fez três faculdades e ganhou medalhas.  
 Felipe Pedrosa vencia as batalhas  
 Dirigindo Uber em busca da meta.  
 Gastão Dias Junior, pessoa discreta  
 Na pediatria escolheu se doar.  
 Horácia Coutinho e seu dom de cuidar  
 De cada amigo e de cada parente.  
 Se números frios não tocam a gente  
 Espero que nomes consigam tocar.  
 Iramar Carneiro, herói na estrada  
 foi caminhoneiro, ajudou o Brasil.  
 Joana Maria, bisavó gentil.  
 E Kátia Cilene uma mãe dedicada.  
 Lenita Maria era muito animada  
 Baiana de escola de samba a sambar.  
 Margarida Veras amava ensinar

<sup>23</sup> Disponível em: <<https://diariodonordeste.verdesmares.com.br/verso/leia-na-integra-o-poema-inumeraveis-do-cordelista-cearense-braulio-bessa-1.2248744>>. Acesso em 03 de julho de 2020.

Era professora bondosa e presente.  
 Se números frios não tocam a gente  
 Espero que nomes consigam tocar.  
 Norberto Eugênio era jogador  
 Piloto, artista, multifuncional.  
 Olinda Menezes amava o natal.  
 Pasqual Stefano, dentista, pintor  
 Curtia cinema, mais um sonhador  
 Que na pandemia parou de sonhar.  
 A vó da Camilly não vai lhe abraçar  
 Com Quitéria Melo não foi diferente.  
 Se números frios não tocam a gente  
 Espero que nomes consigam tocar.  
 Raimundo dos Santos, um homem guerreiro  
 O senhor dos rios, dos peixes também.  
 Salvador José, baiano do bem  
 Bebia cerveja e era roqueiro.  
 Terezinha Maia sorria ligeiro  
 Cuidava das plantas, cuidava do lar.  
 Vanessa dos Santos era luz solar  
 Mulher colorida e irreverente.  
 Se números frios não tocam a gente  
 Espero que nomes consigam tocar.  
 Wilma Bassetti vó especial  
 Pra netos e filhos fazia banquete.  
 Yvonne Martins fazia um sorvete  
 Das mangas tiradas do pé no quintal.  
 Zulmira de Sousa, esposa leal  
 Falava com Deus, vivia a rezar.  
 O X da questão talvez seja amar  
 Por isso não seja tão indiferente.  
 Se números frios não tocam a gente  
 Espero que nomes consigam tocar.

Ainda nesse primeiro momento, como forma de conclusão da primeira etapa, solicitamos aos discentes uma produção escrita a partir da reportagem publicada pelo jornal *El país*, em 07 de agosto de 2020, intitulada “Cartas de amor na despedida. Um adeus a quem partiu pela Covid-19”<sup>24</sup>. Após a leitura das cartas divulgadas pela reportagem, propomos aos alunos que escolhessem uma das histórias retirada do site “Inumeráveis” e, a seguir, escrevessem uma carta para essa pessoa que perdeu um ente querido, vítima do novo coronavírus. Por meio dessa escrita (ANEXO B), os discentes expressaram os seus sentimentos, suas emoções e percepções dentro do contexto pandêmico, a partir das reflexões apresentadas no texto de Bráulio Bessa, na reportagem das cartas e no projeto “Inumeráveis”, pensando até mesmo na representação desse vocábulo.

---

<sup>24</sup> Disponível em: <<https://brasil.elpais.com/brasil/2020-08-07/cartas-de-amor-na-despedida-um-adeus-a-quem-partiu-pela-covid-19.html>>. Acesso em 18 de agosto de 2020.

Figura 2 – Reportagem publicada pelo jornal *El país*



Fonte: Jornal *El país*. Disponível em: <<https://brasil.elpais.com/brasil/2020-08-07/cartas-de-amor-na-despedida-um-adeus-a-quem-partiu-pela-covid-19.html>>. Acesso em 18 de agosto de 2020.

### 3.1 A segunda etapa do projeto interventivo: a valorização do contexto escolar e os impactos da pandemia no período do ensino remoto

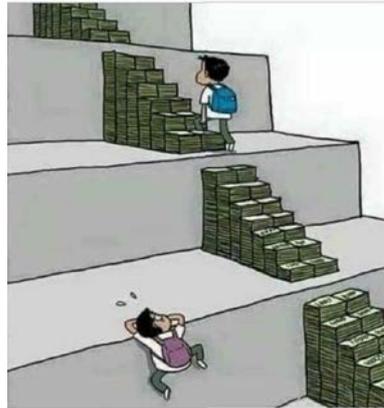
A segunda etapa do projeto interventivo é dividida em três partes. Na primeira fase, usamos os textos abaixo, pertencentes a outros gêneros (tirinhas, notícias e reportagens), como motivadores para as discussões seguintes acerca da importância e da valorização do contexto escolar no período da pandemia, assim como a questão das desigualdades que se evidenciaram a partir do período de ensino remoto. Além disso, apresentamos alguns vídeos que já circularam pelas redes sociais, contendo depoimentos de alunos da escola pública brasileira que estão sentindo uma falta imensa da escola em suas vidas. Assim, os textos apresentados contribuem para informar o debate que é exposto para os alunos na segunda fase dessa etapa.

Figura 3 – Tirinha 1 utilizada na 2ª etapa da intervenção



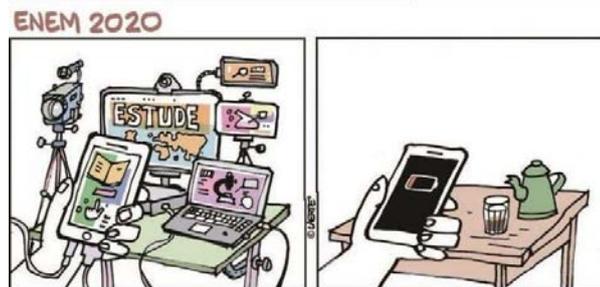
Fonte: Twitter. Disponível em: < <https://twitter.com/fetishlouist/status/1261429389872566273>>. Acesso em 12 de maio de 2020.

Figura 4 – Tirinha 2 utilizada na 2ª etapa da intervenção



Fonte: Instagram. Página da União Nacional dos Estudantes - @uneoficial. Disponível em: < <https://www.instagram.com/p/CAFmG5ng0VA/>>. Acesso em 12 de maio de 2020.

Figura 5 – Tirinha 3 utilizada na 2ª etapa da intervenção



Fonte: Instagram. Página da União Nacional dos Estudantes - @uneoficial. Disponível em: < <https://www.instagram.com/p/CALtIUgnH11/>>. Acesso em 14 de maio de 2020.

Figura 6 – Notícia utilizada na 2ª etapa da intervenção



Fonte: Folha de S. Paulo. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2020/05/menos-de-metade-dos-alunos-da-rede-estadual-de-sp-acessa-ensino-online-na-quarentena.shtml>>. Acesso em 16 de maio de 2020.

Figura 7 – Tirinha 4 utilizada na 2ª etapa da intervenção



Fonte: Instagram. Disponível em: <<https://www.instagram.com/p/CByTZhslmOL/>>. Acesso em 23 de junho de 2020.

Figura 8 – Reportagem 1 utilizada na 2ª etapa da intervenção

The screenshot shows the top part of a news article on the El País website. The header includes the El País logo, a navigation menu, and a user profile icon labeled 'ASSINE'. Below the header, the article is categorized under 'SOCIEDADE'. A sub-header reads 'PANDEMIA DE CORONAVÍRUS >'. The main title is 'Jovens têm choque de consciência sobre privilégios e injustiças do Brasil durante a pandemia'. The text below the title discusses adolescents' feelings of frustration and social inequalities in Brazil during the pandemic, quoting a young woman named Dora who mentions the difficulty of online learning.

**EL PAÍS** ASSINE

SOCIEDADE

PANDEMIA DE CORONAVÍRUS >

## Jovens têm choque de consciência sobre privilégios e injustiças do Brasil durante a pandemia

Adolescentes relatam a angústia, e as percepções sobre as diferenças sociais do país. "Tem gente que não tem água pra lavar a mão", diz Dora. Refúgio na tecnologia ganha outro sentido na quarentena

Enquanto esse futuro ainda não chega, Ana Regina vem vivendo as angústias da quarentena. Aluna do 2º ano do Ensino Médio de uma escola da rede estadual de Pernambuco, deseja cursar Direito e vem, desde o ano passado, se preparando para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). A pandemia de coronavírus fez com que interrompesse as aulas do cursinho. Sua escola, por outro lado, foi uma das poucas da rede pública da região a adotar o esquema de aula online. "Tenho dificuldade. Ainda que os professores **passem tudo na plataforma online**, não é a mesma coisa que estar na sala de aula explicando e fazendo perguntas", explica.

Fonte: Jornal *El País*. Disponível em: <<https://brasil.elpais.com/sociedade/2020-05-12/jovens-tem-choque-de-consciencia-sobre-privilegios-e-injusticias-do-brasil-durante-a-pandemia.html>>. Acesso em 14 de maio de 2020.

Figura 9 – Reportagem 2 utilizada na 2ª etapa da intervenção

The screenshot shows a news article on The Intercept Brasil website. The header includes the site's logo, a navigation menu, and a 'FAÇA PARTE' button. The article is titled '‘Abraham Weintraub, adie o Enem’, suplica Antonia, do sertão de Pernambuco' and is by Nayara Felizardo, dated May 13, 2020. The text describes a young woman named Antonia who is struggling with internet access for online classes and is pleading with the Minister of Education to postpone the ENEM exam.

**The Intercept Brasil** \_VOZES

FAÇA PARTE

## ‘Abraham Weintraub, adie o Enem’, suplica Antonia, do sertão de Pernambuco

Nayara Felizardo  
13 de Maio de 2020, 16h25

FAÇA PARTE

**SENHOR** ministro da Educação,

Meu nome é Antonio Odair dos Santos, mas prefiro que me chamem de Antonia. Assim mesmo, no feminino. Tenho 19 anos e faço o 3º ano do ensino médio em uma escola pública no Caruá, um povoado da zona rural de Serrita, no sertão do Pernambuco.

Eu sempre me dediquei aos estudos porque penso em um futuro próspero e sei que só vou conseguir isso se estudar. Quero fazer faculdade de Letras em uma universidade pública para ser professora. Me identifico com português e adoro literatura. Meu grande sonho é me formar e ter um emprego digno. Me imagino daqui a alguns anos em uma sala de aula, ensinando. É esse o meu sonho.

Por aqui, não é todo mundo que tem acesso à internet. Quem tem, como eu, é só no celular. A gente não tem computador. Quando tem o aulão na plataforma EducaPE, do governo do estado, eu assisto. Às vezes, o vídeo fica travando porque a minha internet não é tão boa.

No dia a dia, eu estudo pelos livros e vejo vídeos no YouTube, mas sem a ajuda dos professores, com aulas diárias para tirar nossas dúvidas, fica muito difícil. Estou me virando como dá, mas tenho colegas que não conseguem estudar, como a Jayne. Ela é muito estudiosa, mas não pode acompanhar nenhuma das atividades porque na casa dela, no povoado Apertar da Hora, não tem internet.

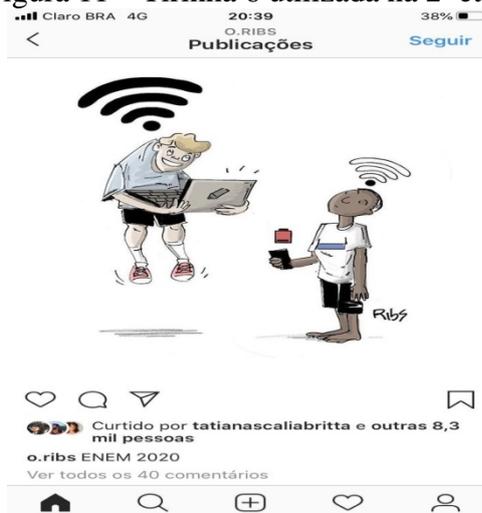
Fonte: The Intercept Brasil. Disponível em: <<https://theintercept.com/2020/05/13/uma-carta-ministro-educacao-abraham-weintraub-enem/>>. Acesso em 22 de maio de 2020.

Figura 10 – Tirinha 5 utilizada na 2ª etapa da intervenção



Fonte: Instagram. Página da União Nacional dos Estudantes - @uneoficial. Disponível em: <<https://www.instagram.com/p/CAViQodHyP1/>>. Acesso em 18 de maio de 2020.

Figura 11 – Tirinha 6 utilizada na 2ª etapa da intervenção



Fonte: Instagram. Página autoral (@o.ribs). Disponível em: <<https://www.instagram.com/p/CAIUgjXjFnV/>>. Acesso em 13 de maio de 2020.

Figura 12 – Tirinha 7 utilizada na 2ª etapa da intervenção



Fonte: Instagram. Disponível em: <<https://www.instagram.com/p/CCWBIVjTTF/>>. Acesso em 10 de julho de 2020.

Na segunda fase da intervenção, apresentamos aos alunos a estrutura do gênero debate regrado, por meio de *slides*, visto que é um texto argumentativo oral, caracterizado pelo discurso persuasivo, cujo propósito é convencer os interlocutores sobre a validade da opinião defendida. A oralidade é um eixo norteador do ensino da Língua Portuguesa, conforme já apontam os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), publicados em 1998, assim como as habilidades previstas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Nesses aspectos, as habilidades contempladas são:

(EF69LP13) Engajar-se e contribuir com a busca de conclusões comuns relativas a problemas, temas ou questões polêmicas de interesse da turma e/ou de relevância social.

(EF69LP14) Formular perguntas e decompor, com a ajuda dos colegas e dos professores, tema/questão polêmica, explicações e ou argumentos relativos ao objeto de discussão para análise mais minuciosa e buscar em fontes diversas informações ou dados que permitam analisar partes da questão e compartilhá-los com a turma.

(EF69LP15) Apresentar argumentos e contra-argumentos coerentes, respeitando os turnos de fala, na participação em discussões sobre temas controversos e/ou polêmicos.

(EF89LP12) Planejar coletivamente a realização de um debate sobre tema previamente definido, de interesse coletivo, com regras acordadas e planejar, em grupo, participação em debate a partir do levantamento de informações e argumentos que possam sustentar o posicionamento a ser defendido (o que pode envolver entrevistas com especialistas, consultas a fontes diversas, o registro das informações e dados obtidos etc.), tendo em vista as condições de produção do debate – perfil dos ouvintes e demais participantes, objetivos do debate, motivações para sua realização, argumentos e estratégias de convencimento mais eficazes etc. e participar de debates regrados, na condição de membro de uma equipe de debatedor, apresentador/mediador, espectador (com ou sem direito a perguntas), e/ou de juiz/avaliador, como forma de compreender o funcionamento do debate, e poder participar de forma convincente, ética, respeitosa e crítica e desenvolver uma atitude de respeito e diálogo para com as ideias divergentes (BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR, 2017, p. 143;179).

Por meio do gênero em destaque, continuamos a discussão, agora abordando os impactos da pandemia na vida profissional e escolar das pessoas. Nessa fase, há o engajamento dos alunos, visto que relatam sobre as suas experiências pessoais diante do ensino remoto. São analisadas as questões acerca de como os discentes estão se sentindo durante o período de distanciamento do ambiente escolar. Assim, os atos de posicionamentos, associados às emoções e relacionados às questões do ensino remoto são construídos dentro do debate. Propomos aos alunos que, juntos, negociássemos as regras e os papéis (quem acusa e quem defende, por exemplo), numa tentativa de levar para a sala de aula o exercício da cidadania através da experiência da eleição e escrita de regras. A questão temática do debate é: ensino remoto no contexto da escola pública brasileira. Aqui, analisamos as “manobras emocionais” descritas por Parrott (2003), e o aparato teórico-metodológico da Análise da

Conversa Etnometodológica (ACE) é o suporte para a análise dos dados orais gerados e gravados na interação.

Na dinâmica de desenvolvimento do debate, é importante observar a forma como os interagentes colocam suas opiniões ao confrontá-las com as opiniões dos outros interlocutores, ou seja, a necessidade que há também de contra-argumentar. Desse modo, as trocas discursivas (turnos de fala) são observadas, fazendo com que os alunos se apropriem das informações sobre determinado assunto para selecionar o tipo de argumento mais apropriado ao percurso argumentativo trilhado.

Na terceira e última fase, como etapa final da intervenção, por meio da escrita ou da gravação de vídeos/depoimentos (de um minuto), sugerimos que cada aluno fale sobre como se sentem no contexto pandêmico e/ou como se sentem no período do ensino remoto.

### **3.2 Relato etnográfico do processo de intervenção**

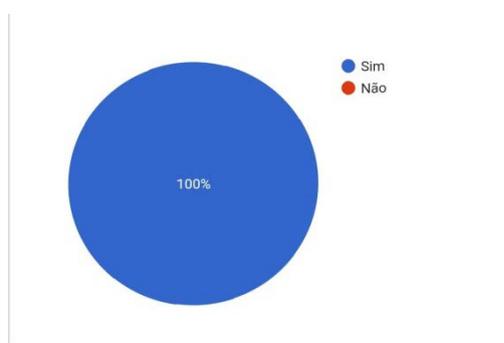
As aulas que serão aqui descritas contemplam uma turma de 9º ano do Ensino Fundamental de um colégio da rede pública estadual de ensino. Neste lugar, enquanto professor pesquisador, ressalto a importância de rever, constantemente, a minha prática pedagógica. Além disso, reafirmo a relevância do caráter etnográfico da pesquisa que, segundo André (2003, p. 24, 25), nela

[...] existe o princípio da interação constante entre o pesquisador e o objeto pesquisado, princípio esse que determina fortemente a segunda característica da pesquisa do tipo etnográfico, ou seja, que o pesquisador é o instrumento principal na coleta e na análise dos dados. Os dados são mediados pelo instrumento humano, o pesquisador. O fato de ser uma pessoa o põe numa posição bem diferente de outros tipos de instrumentos, porque permite que ele responda ativamente às circunstâncias que o cercam [...] (ANDRÉ, 2003, p. 24, 25).

Essa turma foi escolhida por mim pelo fato de a maioria dos discentes “abraçarem” as propostas de atividades feitas, demonstrando interesse, bom desempenho e tendo uma ótima participação no andamento das aulas, tanto na experiência presencial quanto no ensino remoto. No curto período inicial em que estivemos juntos, presencialmente, já pude perceber esses aspectos durante as discussões em sala de aula. Desse modo, a interação que fui construindo com os alunos, durante todo o caminho deste trabalho, foi essencial para que os resultados gerados ganhassem visibilidade.

A geração de dados desta pesquisa teve a sua iniciação no mês de fevereiro do ano de 2020, antes das problemáticas instauradas pelo surgimento do coronavírus. Dessa forma, uma sondagem preliminar foi realizada através de uma enquete com os discentes e mostrou que, sem exceção, todos têm acesso à internet e utilizam as redes sociais de duas a três horas, por dia, em média. Eles também costumam fazer comentários nessas redes, posicionam-se em relação aos discursos proferidos e classificam a expressão dos sentimentos nesses espaços virtuais, tanto de si quanto de outros. A partir desses primeiros dados, relevantes para a questão do posicionamento dentro do debate, a proposta de discussão será apresentada, mais adiante. Os gráficos seguintes apresentam os resultados da enquete.

Gráfico 1 – Percentual de acesso à internet



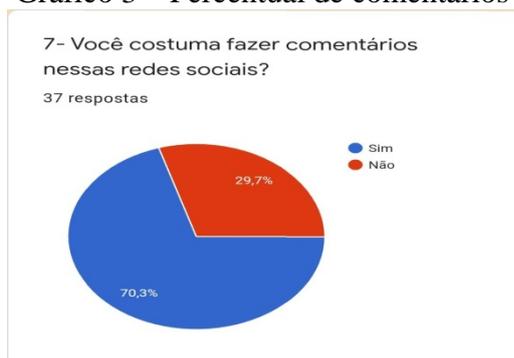
Fonte: elaboração do autor, 2020. Disponível em:  
<[https://docs.google.com/forms/d/1aeH99VM7s3SIRPyRuIV6JMmkPJJEq\\_WB1i0JTarsA7A/edit](https://docs.google.com/forms/d/1aeH99VM7s3SIRPyRuIV6JMmkPJJEq_WB1i0JTarsA7A/edit)>.

Gráfico 2 – Tempo gasto nas redes sociais



Fonte: elaboração do autor, 2020. Disponível em:  
<[https://docs.google.com/forms/d/1aeH99VM7s3SIRPyRuIV6JMmkPJJEq\\_WB1i0JTarsA7A/edit](https://docs.google.com/forms/d/1aeH99VM7s3SIRPyRuIV6JMmkPJJEq_WB1i0JTarsA7A/edit)>.

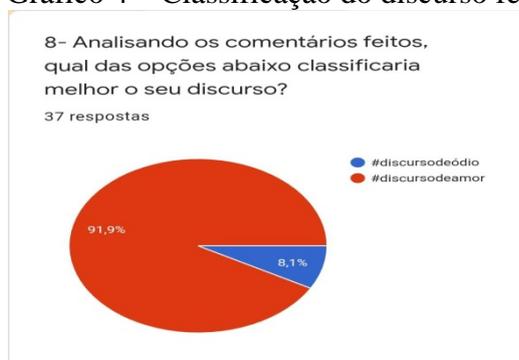
Gráfico 3 – Percentual de comentários nas redes sociais



Fonte: elaboração do autor, 2020. Disponível em:

<[https://docs.google.com/forms/d/1aeH99VM7s3SIRPyRuIV6JMmkPJJEq\\_WB1i0JTarsA7A/edit](https://docs.google.com/forms/d/1aeH99VM7s3SIRPyRuIV6JMmkPJJEq_WB1i0JTarsA7A/edit)>.

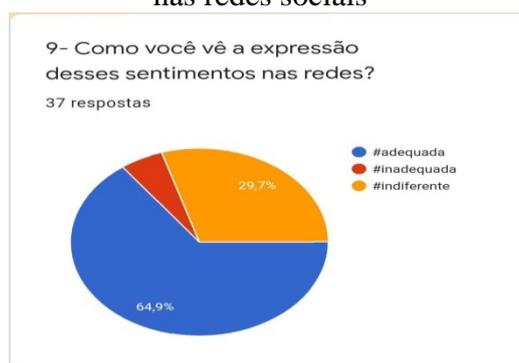
Gráfico 4 – Classificação do discurso feito nas redes sociais



Fonte: elaboração do autor, 2020. Disponível em:

<[https://docs.google.com/forms/d/1aeH99VM7s3SIRPyRuIV6JMmkPJJEq\\_WB1i0JTarsA7A/edit](https://docs.google.com/forms/d/1aeH99VM7s3SIRPyRuIV6JMmkPJJEq_WB1i0JTarsA7A/edit)>.

Gráfico 5 – Posicionamento em relação à expressão dos sentimentos nas redes sociais



Fonte: elaboração do autor, 2020. Disponível em:

<[https://docs.google.com/forms/d/1aeH99VM7s3SIRPyRuIV6JMmkPJJEq\\_WB1i0JTarsA7A/edit](https://docs.google.com/forms/d/1aeH99VM7s3SIRPyRuIV6JMmkPJJEq_WB1i0JTarsA7A/edit)>.

A turma possui 36 alunos, no total. Porém, no desenvolvimento deste projeto, 24 participaram. Os discentes que não se envolveram raramente acessavam o ambiente virtual de aprendizagem em função das dificuldades instauradas, como a questão de não ter uma rede de

internet fixa em casa, por exemplo. Destaco também que a realização de cada etapa aconteceu por meio da plataforma Google Classroom.

Desde o início do projeto, a turma 901 mostrou-se interessada pelas temáticas que seriam trabalhadas, principalmente pelo assunto central do futuro debate. Na primeira etapa, ao conhecer o site do memorial Inumeráveis, houve uma comoção marcante por parte dos discentes à medida que puderam ler os tributos homenageando as vítimas do coronavírus. Em seguida, lemos a reportagem publicada pelo jornal *El país*, no dia 07 de agosto de 2020, intitulada “Cartas de amor na despedida. Um adeus a quem partiu pela covid-19”, já mencionada nesta dissertação.

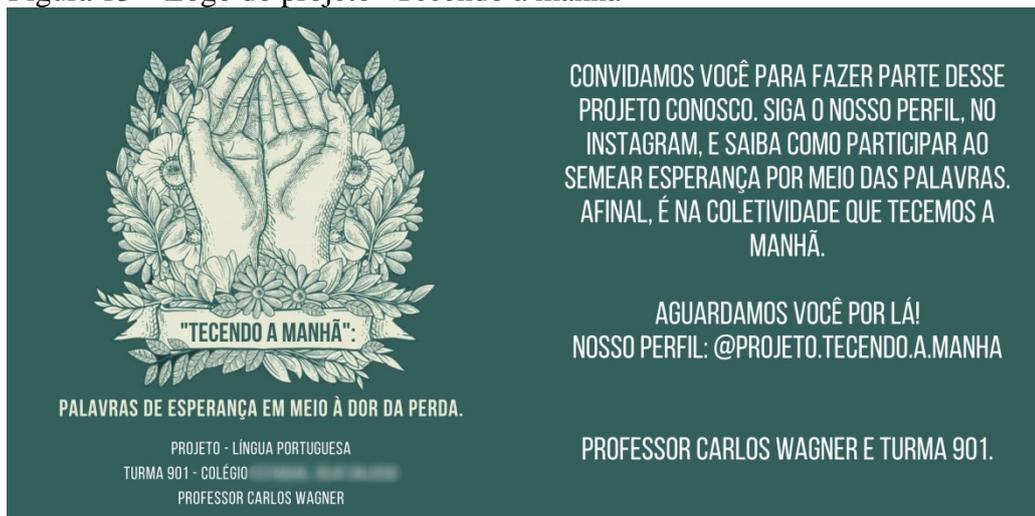
Após lerem as cartas, os discentes escolheram uma das histórias do Inumeráveis e produziram uma carta destinada aos familiares ou amigos que perderam uma pessoa para o coronavírus (ANEXO B). A confecção das cartas foi um exercício de sensibilidade e empatia por parte dos alunos. Os tributos foram escolhidos por diferentes motivos de identificação com as histórias das vítimas. Alguns pela profissão que a pessoa exercia e que, a partir da narrativa, se tornou uma inspiração; outros, pelo time de futebol que admiravam, pelos pais ou os avós terem o mesmo nome do falecido, por *hobbies* que praticavam e, por fim, pela humanidade de compreender e se colocar no lugar do outro. Por meio dessa escrita sutil, os discentes expressaram as suas emoções ao mostrarem que compreendem a dor da perda e, através da delicadeza presente nas palavras, apropriaram-se do objetivo principal desta primeira etapa: a compreensão de que essas vítimas não são e nunca serão apenas números.

Nesse momento da pesquisa, construí quase um subprojeto. Seria um egoísmo muito grande de minha parte que essas cartas ficassem apenas comigo. Assim, por meio das redes sociais, consegui fazer contato com voluntários do projeto Inumeráveis, o que me trouxe muita alegria. Expliquei a minha proposta de trabalho com a turma, o que os deixou felizes também. Por intermédio de duas voluntárias, conseguimos fazer com que os textos chegassem aos seus destinatários e, depois de alguns meses, recebi alguns retornos. As mensagens expressavam o sentimento de gratidão por parte dos familiares ou amigos das vítimas. Uns foram mais expressivos, elogiando a minha iniciativa enquanto educador e agradecendo aos meus alunos de forma muito carinhosa. Já outros foram mais objetivos em seus textos. Seja por uma ou outra forma, o registro desse momento singular fez com que os nossos corações fossem um pouco mais aquecidos de amor e esperança em meio aos tempos de tantos desafios, tantas mortes e incertezas.

Como houve esse envolvimento maravilhoso da turma, juntos, tivemos a ideia de criar um perfil, na rede social Instagram, sendo uma extensão das nossas discussões em sala de

aula. O projeto passou a ter o seguinte título “‘Tecendo a manhã’: palavras de esperança em meio à dor da perda”. O título foi motivado pelo poema “Tecendo a manhã”, do escritor João Cabral de Melo Neto. Essa etapa está em desenvolvimento, visto que foi uma parte complementar ao projeto inicial. Como a maioria da turma do ano de 2020 continua comigo neste ano de 2021, daremos continuidade ao perfil criado no Instagram.

Figura 13 – Logo do projeto “Tecendo a manhã”



Fonte: Elaborado pelo autor.

Na segunda etapa da intervenção, dividida em três fases, discutimos, na primeira delas, os impactos causados pela pandemia nas esferas profissional e no meio social. As tirinhas, notícias e reportagens apresentadas, assim como os vídeos compartilhados por mim, durante as aulas, possibilitaram que os alunos desenvolvessem os seus argumentos para o debate final. Nessa primeira fase, as desigualdades sociais e as de acesso ganharam ênfase nos comentários dos alunos, uma vez que havia colegas, na própria turma, vivenciando essas problemáticas.

No início da segunda parte, apresentei à turma a estrutura do gênero debate regrado. A partir dessas informações, começamos a organizar como seria a dinâmica do debate em si. Elaborei, num modelo de documento (APÊNDICE B), as questões norteadoras das discussões, dividindo o debate em três temáticas principais: 1- Os efeitos da pandemia na esfera pessoal; 2- Os efeitos da pandemia na esfera profissional (enquanto estudantes do período de ensino remoto); 3- Desigualdades sociais e de acesso durante o contexto pandêmico. Como o debate aconteceu em um modelo de interação virtual, a turma precisou ser dividida em três grupos, sendo que cada grupo deveria ter dois representantes para as falas.

Em seguida, propus aos alunos, numa tentativa de construção democrática, que eles próprios organizassem essa divisão. Porém, preferiram que eu escolhesse os participantes de cada grupo e, assim, realizei um sorteio. Eles apenas elegeram os representantes. É válido destacar, aqui, essa reação por parte dos discentes, uma vez que, no espaço físico da sala de aula, eles, em sua maioria, gostam de ter autonomia. Vejo esse aspecto como fruto do distanciamento social ocasionado pelo contexto pandêmico. Outro ponto de importante organização para que o debate acontecesse de forma produtiva foi que, após a divisão, os discentes criaram grupos de interação, entre eles, no aplicativo WhatsApp, para construir seus argumentos e posicionamentos prévios.

O tema central do debate foi “ensino remoto no contexto da escola pública brasileira”. No decorrer da discussão, fui o mediador. Cada uma das temáticas teve entre três e quatro perguntas que precisavam ser argumentadas pelos representantes. Em alguns momentos, outros participantes de cada grupo também apresentaram as suas opiniões e percepções. O engajamento dos alunos diante das respostas apresentadas foi visível em todo o percurso argumentativo. As emoções, bem como os atos de posicionamentos, objetos de análise central dessa pesquisa, tiveram destaque nas interações construídas através dos dados orais. Após o término do debate, vários alunos comentaram, no grupo do WhatsApp da turma e também nos status do aplicativo, que gostaram muito da atividade realizada, inclusive sugeriram que, nas aulas seguintes, mantivessem por mais vezes as câmeras ligadas, pois gostaram demais de poder rever uns aos outros, mesmo que pela tela.

Na terceira e última parte da intervenção, os alunos gravaram vídeos, em forma de depoimentos, falando como estão se sentindo no contexto da pandemia e no período de ensino remoto. Os relatos foram diferenciados, porém, a grande maioria deles apresentou pontos semelhantes. Alguns comentaram que raramente tinham dificuldades com os conteúdos no período das aulas presenciais. Já no ensino remoto, elas surgiram em maior proporção devido a fatores como dificuldade de concentração, tendo em vista que o aparelho celular, em mãos, traz muitas distrações e que a comodidade oferecida pelo ambiente domiciliar atrapalha os estudos, assim como a rotina dos outros membros da família. Destacaram também a ausência do professor em tempo maior para esclarecer as dúvidas e que sentem falta da troca de experiências com os docentes e com os próprios colegas de turma. Muitos reconheceram a dedicação dos professores da escola nesse tempo difícil de aprendizagem que, nas palavras deles, é desafiador.

Sobre os aspectos emocionais, os discentes disseram que estão se sentindo tristes, angustiados, ansiosos, com medo, com saudade da escola e dos amigos e preocupados com as

suas vidas, com a saúde dos familiares e com a de outras pessoas que não se previnem contra a Covid-19. Alegaram também que se sentem estressados e cansados, até mesmo pela questão do confinamento. Por outro lado, comentaram que têm esperança em dias melhores e aguardam o retorno das aulas presenciais.

A experiência obtida com a turma em cada etapa da intervenção fez com que eu pensasse em um material que também pudesse ser utilizado por outros professores de Língua Portuguesa em suas aulas. Desse modo, elaborei um Caderno Pedagógico em que proponho, também por etapas, a construção de um debate em torno das mesmas temáticas que relatei aqui e, de forma mais ampla, a discussão sobre o ensino remoto no contexto da pandemia de coronavírus.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A emoção, antes vista como mecanismo biológico interno dos indivíduos na visão clássica das ciências cognitivas, é entendida agora a partir de uma perspectiva contextual e discursiva, ou seja, depende de interações sociais específicas. Segundo Parrott (2003), as emoções surgem em contextos em que as pessoas, por meio das relações construídas, criam a imagem de si e do outro e, assim, passam a se posicionarem.

Na presente pesquisa, busquei compreender como se deram as formas de posicionamento dos alunos em aulas de Língua Portuguesa de um colégio público estadual, situado na cidade de Nova Friburgo, no interior do Rio de Janeiro. Para esse fim, observei, por meio da interação, como o recurso discursivo da emoção surgiu nos posicionamentos dos discentes a partir do debate sobre ensino remoto em tempos da pandemia de coronavírus.

No percurso desta pesquisa, a abordagem etnográfica foi adotada tendo em vista a observação participante, a análise e a reflexão a partir dos eventos em interação. Assim, para relacionar a teoria à prática, elaborei um projeto de intervenção que se deu por meio de duas etapas. A primeira destinou-se a uma conversa inicial sobre os impactos causados pela pandemia na vida pessoal. A segunda etapa foi dividida em três fases: a primeira teve como objetivo ressaltar a importância e a valorização do contexto escolar no decorrer da pandemia, além da questão das desigualdades que, durante o período de ensino remoto, se realizaram; a segunda fase orientou-se para o conhecimento do debate regado, promovendo o conhecimento das funcionalidades e das características desse gênero. Em seguida, o objetivo foi continuar a discussão acerca dos impactos da pandemia na vida profissional e escolar das pessoas, culminando no debate ocorrido.

Os eventos de interação foram gravados por mim, em sala de aula virtual, gerando dados que transcrevi e segmentei, com vistas a servir de *corpus* de análise nesta pesquisa. Assim, debrucei-me a investigar os momentos descritos e, para isso, analisei alguns excertos com base no aparato teórico da Análise da Conversa (SCHEGLOFF; JEFFERSON; SACKS, 1977). A terceira e última fase direcionou-se para as expressões emocionais dos alunos em meio ao contexto pandêmico e ao ensino remoto, comentadas em curtos depoimentos de vídeos.

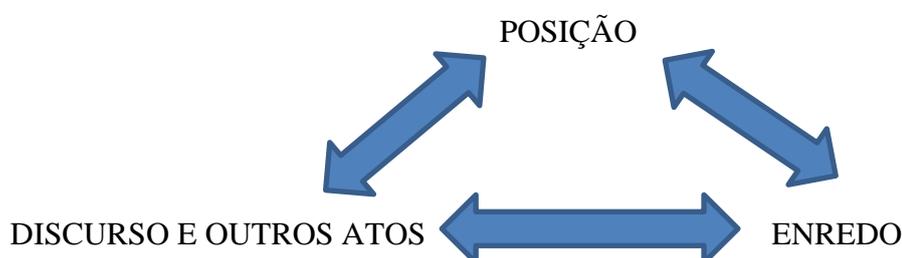
Para as análises dos dados orais, foi imprescindível a participação tanto dos alunos quanto do professor no processo de ensino-aprendizagem e na organização da fala-em-interação, uma vez que as regras e os papéis foram negociados previamente. Além disso, as

perguntas feitas por mim durante o debate fomentaram nos alunos a construção de enredos e posicionamentos, recorrendo às suas emoções para tal efeito. Desse modo, tendo por base a Teoria do Posicionamento (HARRÉ; VAN LANGENHOVE, 1999), identifiquei que, de modo geral, no debate, foram construídos, em maior quantidade, posicionamentos de primeira ordem, por parte dos alunos, uma vez que, dentro dos enredos em andamento, eles ora posicionavam o grupo (o outro) ora posicionavam a si mesmos.

Já de minha parte, ocorreu um posicionamento forçado de outro, pois possibilitei que meus alunos assumissem posições variadas no debate em curso e fossem “forçados” a demonstrar isso. Em outros momentos da discussão, também surgiram posicionamentos com relação à ordem moral (quando os indivíduos são posicionados pelo papel que ocupam em alguma instância da vida social), deliberado de outro (posicionando outra pessoa, mesmo que ela esteja ausente ou presente) e autoposicionamento deliberado (quando, na conversa, aparecem questões ligadas à identidade pessoal).

Percebi, no debate realizado com a turma, como ficou evidente a noção do “Triângulo” do Posicionamento, estabelecido por Harré e Moghaddam (2003), que envolve a “posição”, o “discurso e outros atos” e o “enredo”. A posição foi diretamente relacionada aos direitos e deveres (ações) que os alunos executaram na interação. O discurso e outros atos foram expressos por meio de ações socialmente significativas, ou seja, os movimentos intencionais (de recusa ou aceite) que surgiram tendo em vista os posicionamentos assumidos no desenrolar das temáticas apresentadas. Já o enredo foi estabelecido por meio da estrutura discursiva construída pelos discentes e que sustentaram um posicionamento emocional.

Figura 14 – O “Triângulo” do Posicionamento



Fonte: Elaborado pelo autor.

Na base dos movimentos discursivos, a emoção foi expressa nos posicionamentos através sentimentos diferentes como raiva e tristeza, em alguns momentos. Já em outros, os alunos disseram que se sentiam excluídos, sobrecarregados e desrespeitados. Desse modo, as

questões de pesquisa abordadas na Introdução foram respondidas, posto que o debate pôde ocorrer, possibilitando aos alunos que falassem sobre as suas emoções e construíssem os posicionamentos diante das questões levantadas.

Os dados gerados na pesquisa não se limitaram apenas aos movimentos de contraemoção e emoção rotulada. Trouxeram, além disso, o fato discursivo concreto revelador da importância de se posicionar e posicionar o outro, em termos emocionais, no contexto da pandemia de coronavírus.

Através das falas dos discentes, no debate, percebemos que eles se constroem como cidadãos responsáveis e sentem a exclusão social/educacional nas suas mais diferentes formas. Além disso, notam o sentimento de indiferença dos outros mesmo diante de uma situação tão grave como a da pandemia. No posicionamento de indignação desses cidadãos tão jovens, ainda em formação, emerge também o posicionamento do outro – da parte negligente da sociedade adulta que, para continuar a se divertir e viver como quer, congela os sentimentos de solidariedade para com os outros mais vulneráveis ao vírus, mostrando-se indiferente.

As análises feitas através dos dados gerados em sala de aula culminaram na proposta complementar de um Caderno Pedagógico destinado aos professores de Língua Portuguesa e também aos alunos, cujo objetivo é fornecer uma abordagem reflexiva e também prática, por meio de atividades, sobre o contexto da pandemia de coronavírus, de modo que os discentes possam ter espaço para falarem sobre as suas emoções e vivências no período do ensino remoto. Nesse sentido, falo dos objetivos pedagógicos e como eles atendem à UNESCO, diferente do objetivo acadêmico desta pesquisa, que foi analisar como o recurso discursivo da emoção emerge nos posicionamentos dos alunos no debate sobre o ensino remoto e também do objetivo específico, no que se refere às “manobras emocionais” descritas por Parrott (2003) e usadas pelos alunos para posicionarem a si e aos outros, na conversa, categorizando as emoções.

Espero, com esta pesquisa, que outros educadores possam encontrar, aqui, contribuições para refletirem e trabalharem em suas salas de aula as questões e traumas que os alunos sofreram com a pandemia de coronavírus. Ressalto que este trabalho se voltou aos fenômenos observados e analisados em minha sala de aula. Dessa maneira, também é importante que, em outras esferas, essas discussões possam ser ampliadas.

## REFERÊNCIAS

- ABELED, M. O. L. *Uma compreensão etnometodológica da aprendizagem de língua estrangeira na fala-em-interação de sala de aula*. 2008. 217f. Tese de doutorado (Doutorado em Linguística Aplicada) - UFRGS, Porto Alegre, 2008.
- ANDRÉ, M. E. D. A. *Etnografia da prática escolar*. 9. ed. São Paulo: Papirus, 2003.
- ANDRADE, D. N. P. *Recomendações e Prescrições para a Saúde no Pós-Alta: a investigação de um programa educativo a pacientes cardiopatas sob uma perspectiva interacional*. 2016. 217f. Tese de doutorado (Doutorado em Linguística Aplicada) – UNISINOS, São Leopoldo, 2016.
- BARBIER, R. *Pesquisa-ação na instituição educativa*. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.
- BELLI, S., HARRÉ, R., ÍNIGUEZ-RUEDA, L. Narratives from call shop users: Emotional performance of velocity. *Human Affairs*, 24, p. 215-231, 2014.
- BENVENISTE, E. “Da subjetividade na linguagem”. In: *Problemas de Linguística Geral I*. 4. ed. Campinas: Pontes, 2008.
- BETIM, Felipe. Jovens têm choque de consciência sobre privilégios e injustiças do Brasil durante a pandemia. *El País Brasil*. 12 de maio de 2020.  
<https://brasil.elpais.com/sociedade/2020-05-12/jovens-tem-choque-de-consciencia-sobre-privilegios-e-injusticas-do-brasil-durante-a-pandemia.html>>. Acesso em 14 de maio de 2020.
- BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf). Acesso em: 13 de maio de 2020.
- \_\_\_\_\_. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf>. Acesso em: 13 de maio de 2020.
- BRUYN, S. T. *The Human Perspective in Sociology. The Methodology of Participant Observation*, 1966 apud HAGUETTE, T. M. F. *Metodologias Qualitativas na Sociologia*. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.
- BUCHOLTZ, M. HALL, K. Identity and interaction: a sociocultural linguistic approach. *Discourse Studies*. 2005, p. 585-614. Disponível em: <<http://dis.sagepub.com/content/7/4-5/585>>. Acesso em: 17 de junho de 2020.
- BULLA, G. S.; SCHULZ, L. Análise da Conversa Etnometodológica e Educação Linguística: algumas contribuições para a formação de professores. *Calidoscópico*, Rio Grande do Sul, vol. 16, n. 2, p. 194-205, mai./ago., 2018.

BUTLER, J. *Gender trouble. Continental Feminism Reader*. London: Routledge, 1990.

CARTAS de amor na despedida: um adeus a quem partiu pela covid-19. *El País Brasil*. 7 de agosto de 2020. Pandemia de coronavírus: o Brasil de Luto. Disponível em: <<https://brasil.elpais.com/brasil/2020-08-07/cartas-de-amor-na-despedida-um-adeus-a-quem-partiu-pela-covid-19.html>>. Acesso em 18 de agosto de 2020.

CARVALHO, Lívia. Leia na íntegra o poema "Inumeráveis", do cordelista cearense Bráulio Bessa. *Diário do Nordeste*. 24 de maio de 2020. Disponível em: <<https://diariodonordeste.verdesmares.com.br/verso/leia-na-integra-o-poema-inumeraveis-do-cordelista-cearense-braulio-bessa-1.2248744>>. Acesso em 03 de julho de 2020.

COELHO, M. C.; REZENDE, C. B. *Antropologia das emoções*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2010.

COELHO, M. C.; GAGO, P. C.; SILVEIRA, S. B. A dinâmica dos afetos de inclusão e exclusão em relação à paternidade em uma mediação familiar judicial: um estudo interacional de caso. In: FABRÍCIO, B. F.; PINTO, J. P. (Org.) *Exclusão social e microrresistências: a centralidade das práticas discursivo-identitárias*. Goiânia: Cânone Editorial, 2013.

COOLEY, C. H. *Human Nature and the Social Order*. Nova York: Schoken, 1964.

COSTA, I. A. *A consulta pediátrica de pacientes com TDAH: a negociação de identidades em situação de conflito*. 2014. 178f. Tese de doutorado (Doutorado em Estudos da Linguagem) – PUC – Rio, Rio de Janeiro, 2014.

CLARK, H. "O uso da linguagem". In: AZEVEDO, N. O.; GARCEZ, P. M. (trad.) *Cadernos de Tradução*, Porto Alegre, n. 9, p. 55-79, jan./mar., 2000.

CLARK, H. *Using Language*. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 1996.

DAMÁSIO, A. R. *O erro de Descartes: Emoção, Razão e o Cérebro Humano*. São Paulo: Companhia das Letras, 1996 (Tradução portuguesa do original *Descartes' error: Emotion, reason and the human brain*, Putnan Pub. Group, 1994, por Dora Vicente e Georgina Segurado).

DIVAN, L. M. F. *Posicionamentos e Categorizações: mecanismos retóricos para apresentação/sustentação de pontos de vista em situações de conflito*. 2011. 203f. Tese de doutorado (Doutorado em Linguística) – UFJF, Juiz de Fora, 2011.

ERICKSON, Frederick. "Qualitative methods in research on teaching". In: WITTROCK, Merlin C. *Handbook of research on teaching*. 3. ed. New York: Macmillan, 1986. p. 119-161.

FAJANS, J. Autonomy and relatedness: emotions and the tensions between individuality and sociality. *Critique of Anthropology*, v. 26, n. 1, p. 108-119, 2006.

FELIZARDO, Nayara. Abraham Weintraub, adie o Enem', suplica Antonia, do sertão de Pernambuco. *The Intercept Brasil*. 13 de maio de 2020. <<https://theintercept.com/2020/05/13/uma-carta-ministro-educacao-abraham-weintraub-enem/>>. Acesso em 22 de maio de 2020.

FREITAS, A. L. P.; MACHADO, Z. F. Apresentação da organização de tomada de turnos na fala-em-interação. In: LODER, L. L.; JUNG, N. M. *Fala-em-interação social: uma introdução à Análise da Conversa Etnometodológica*. 2007.

GRAGNANI, Juliana. Por que o coronavírus mata mais as pessoas negras e pobres no Brasil e no mundo. *BBC News Brasil*. Londres, 12 de julho de 2020. Disponível em: < <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-53338421>>. Acesso em 23 de julho de 2020.

GARCEZ, P. M.; LODER, L. L. Reparo Iniciado e Levado a Cabo pelo Outro na Conversa Cotidiana em Português do Brasil. *Delta*, v. 21, n. 2, 2005.

GATTI, B.; ANDRÉ, M. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em Educação no Brasil. In: *Metodologias da pesquisa qualitativa em educação: teoria e prática*. Petrópolis: Vozes, 2010.

GOFFMAN, E. *The Presentation of Self in Everyday Life*. New York: Anchor Books, 1959.  
GOFFMAN, E. *Interaction ritual: Essays on face-to-face behavior*. Garden City, NY: Anchor Books, 1967.

\_\_\_\_\_. *Frame Analysis: an essay on de organization of experience*. Boston: Northeastern University Press, 1982.

\_\_\_\_\_. [1979] Footing. Trad. Beatriz Fontana. In: RIBEIRO, B. T.; GARCEZ, P. M. (orgs). *Sociolinguística Interacional*. 2. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2013.

GRICE, P. *Lógica e Conversação*. In: DASCAL, M. (org.). Campinas: UNICAMP, 1982 [1975].

HAVE, P. *Doing Conversation Analysis. A practical guide*. Londres: Sage, 1999 apud LODER, L. L. JUNG, N. M. (Org.). *Fala-em-interação social: uma introdução à Análise da Conversa Etnometodológica*. Campinas: Mercado de Letras, 2008.

HABOWSKI, A. C.; CONTE, E. Sociedade do cansaço [resenha]. *Crítica Cultural – Critic*, Palhoça, SC, v. 13, n. 2, p. 315-321, jul./dez. 2018.

HAGUETTE, T. M. F. *Metodologias Qualitativas na Sociologia*. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

HAN, B. C. *No enxame: perspectivas do digital*. Tradução de Lucas Machado. Petrópolis: Vozes, 2018.

HAN, B. C. *Sociedade do Cansaço*. 2. ed. Tradução de Enio Paulo Gianchini. Petrópolis: Vozes, 2017.

HARRÉ, R.; GILLET, G. *A mente discursiva: os avanços na Ciência Cognitiva*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul Ed., 1999.

HARRÉ, R.; VAN LANGENHOVE, L. (eds.). *Positioning Theory: moral contexts of international action*. Oxford and Massachussets: Blackwell Publishers, p. 1-13, 1999.

HAVE, P. *Doing Conversation Analysis. A practical guide*. Londres: Sage, 1999.

INSTAGRAM. Página da União Nacional dos Estudantes - @uneoficial. Disponível em: <<https://www.instagram.com/p/CAViQodHyP1/>>. Acesso em 18 de maio de 2020.

\_\_\_\_\_. Página autoral (@o.ribs). Disponível em: <<https://www.instagram.com/p/CAIUgjXjFnV/>>. Acesso em 13 de maio de 2020.

\_\_\_\_\_. Disponível em: <<https://www.instagram.com/p/CCWBJIVjTTF/>>. Acesso em 10 de julho de 2020.

\_\_\_\_\_. Página da União Nacional dos Estudantes - @uneoficial. Disponível em: <<https://www.instagram.com/p/CAFmG5ng0VA/>>. Acesso em 12 de maio de 2020.

\_\_\_\_\_. Página da União Nacional dos Estudantes - @uneoficial. Disponível em: <<https://www.instagram.com/p/CALtlUgnH11/>>. Acesso em 14 de maio de 2020.

\_\_\_\_\_. Disponível em: <<https://www.instagram.com/p/CByTZhslmOL/>>. Acesso em 23 de junho de 2020.

KOCH, I. G. V.; CUNHA-LIMA, M. L. Do cognitivismo ao sociocognitivismo. In: MUSSALIN, F.; BENTES, A. C. (orgs.). *Introdução à lingüística: fundamentos epistemológicos*. v. 3. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2011, p. 251-300.

LODER, L. L.; SALIMEN, P. G.; MULLER, M. In: LODER, L. L. JUNG, N. M. (Org.). *Fala em interação social: uma introdução à Análise da Conversa Etnometodológica*. Campinas: Mercado de Letras, 2008.

LODER, L. L. O modelo Jefferson de Transcrição: Convenções e Debates. In: LODER, L. L.; JUNG, N. M. (Orgs.). *Fala em Interação Social: introdução à análise da conversa etnometodológica*. 1. ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2008, p. 127-161.

MARCONDES, D. *As armadilhas da linguagem: significado e ação para além do discurso*. 1. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2017.

MOREIRA, Fernando. Inep divulga os colégios mais pontuados do Enem em Friburgo. *A voz da serra*. Nova Friburgo, 30 de junho de 2020. Disponível em: <https://avozdaserra.com.br/noticias/inep-divulga-os-colegios-mais-pontuados-do-enem-em-friburgo>. Acesso em 03 de julho de 2020.

OLIVEIRA, S. A.; BULGACOV, Y. L. M. Wittgenstein e a administração: potencialidades da pragmática da linguagem aos estudos organizacionais e à estratégia. *Revista de Administração Contemporânea*. Rio de Janeiro, v. 17, n. 5, 2013, p. 556-573.

PARROTT, W. G. *Positioning and the Emotions*. In: HARRÉ, R.; MOGHADDAM, F. (eds.) *The Self and Others: Positioning Individuals and Groups in Personal, Political, and Cultural Contexts*. Westport, Connecticut & London: Praeger, 2003.

PINHO, Angela. Menos de metade dos alunos da rede estadual de SP acessa ensino online na quarentena. *Folha de São Paulo*. São Paulo, 14 de maio de 2020. <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2020/05/menos-de-metade-dos-alunos-da-rede-estadual-de-sp-acessa-ensino-online-na-quarentena.shtml>>. Acesso em 16 de maio de 2020.

POMERANTZ, A.; FEHR, B. J. Conversation analysis: an approach to the study of social action as sense making practices. In: DIJK, T. *Discourse as social action*. London: Sage Publications, p. 64-91, 1997.

REDDY, M. J. A metáfora do Conduto: um caso de conflito de enquadramento na nossa linguagem sobre a linguagem. In: GARCEZ, P. M.; GONÇALVES, F. B.; HOLSBACH, I.; MIGLIAVACCA, M. (trad.) *Cadernos de Tradução*, Porto Alegre, n. 9, p. 9-53, jan./mar., 2000.

RIBEIRO, B. T.; PEREIRA, M. G. D. A noção de contexto na análise do discurso. *Veredas – Rev. Est. Ling.*, Juiz de Fora, jul./dez. 2002, v. 6, n.2, p. 49-67.

RIO DE JANEIRO, Governo do Estado. Secretaria Estadual de Educação. *Projeto Político Pedagógico*: Colégio Estadual Júlio Salusse. Nova Friburgo, 2020, p. 10.

SANTOS, B. S. *A cruel pedagogia do vírus*. Coimbra: Almedina, 2020.

SACKS, H. An Initial Investigation of the Usability of Conversational Data for Doing Sociology, In: D. Sudnow (ed.) *Studies in Social Interaction*, Free Press, New York, 1972, p. 31- 74.

SCHEGLOFF, E. A.; JEFFERSON, G; SACKS, H. *A simplest systematics for the organization of turn taking for conversation*. *LANGUAGE*, Baltimore, v. 50, n. 4, p. 696-735, 1974. Tradução Brasileira publicada em *Veredas*, Juiz de Fora, v. 7, n.1, 2003, p. 9-73.

\_\_\_\_\_. The preference for self-correction in the organization of repair in conversation. *Language*, v. 53, n.2, 1977, p. 361-382.

SCHIFFIN, D. Discourse and Communication. In: \_\_\_\_\_. *Approaches to Discourse*. Oxford (uk) e Cambridge (USA): Blackwell, 1994, p. 391-405.

SCHLATTER, M.; GARCEZ, P.M. *Línguas adicionais na escola: aprendizagens colaborativas em inglês*. Erechim, Edelbra, 2012.

SELL, M.; OSTERMANN, A. C. Análise de Categorias de Pertença (ACP) em estudos de linguagem e gênero: a (des)construção discursiva do homogêneo masculino. *Alfa*, São Paulo, v. 53, n.1, 2009, p. 11-34.

SEMECHECHEM, J. A. *Fala-em-interação: a co-construção da participação em sala de aula*. 1ª JIED – Jornada Internacional de Estudos do Discurso. Universidade Estadual de Maringá, 2008. Disponível em <<http://www.dle.uem.br/jied/pdf/FALA-EM-INTERA%C7%C3O%20semechechem.pdf>>. Acesso em 17 de janeiro de 2020.

SILVA, C. R.; ANDRADE, D. N. P.; OSTERMANN, A. C. Análise da Conversa: uma breve introdução. *REVEL*, vol. 7, n. 13, 2009. Disponível em <[www.revel.inf.br](http://www.revel.inf.br)>. Acesso em 15 de janeiro de 2020.

SILVEIRA, S. B. Uma Perspectiva Interacional em Linguística. In: VASCONCELLOS, Z.; AUGUSTO, M. R. A.; SHEPHERD, T. G. (orgs.). *Linguagem: teoria, análise e aplicações*, vol. 3. Rio de Janeiro: Letra Capital / UERJ – Programa de Pós-graduação em Letras, 2006.

SLOCUM-BRADLEY, N. The positioning diamond: a trans-disciplinary framework for discourse analysis. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, v. 40, n. 1, 2009, p. 79-107.

SPRADLEY, J. *The ethnographic interview*. Nova York, Prentice Hall, 1979 apud ANDRÉ, M. E. D. A. *Etnografia da prática escolar*. 9. ed. São Paulo: Papirus, 2003.

TOMAZ, C.; GIUGLIANO, L. G. A razão das emoções: um ensaio sobre “O erro de Descartes”. *Estudos de Psicologia*. Brasília, 1997, 2(2), p. 407-411.

TRIPP, D. *Pesquisa-ação: uma introdução metodológica*. São Paulo, v. 31, n. 3, 2005, p. 443-446.

TWITTER. <<https://twitter.com/fetishlouist/status/1261429389872566273>>. Acesso em 12 de maio de 2020. (pg 71)

VELHO, G. *Individualismo e cultura: notas para uma antropologia da sociedade contemporânea*. 8. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

WATSON, D. R. Categorization, Authorization and Blame – Negotiation in Conversation, *Sociology*, v. 12, n.1, 1978, p. 105-113.

WATSON, R.; GASTALDO, E. *Etnometodologia & Análise da Conversa*. Petrópolis: Vozes, 2015.

WITTGENSTEIN, L. *Investigações Filosóficas*. Col. Os Pensadores. São Paulo: Abril, 1975.

## APÊNDICE A – Autorização de Consentimento e Assentimento Livre e Esclarecido

Colégio Estadual *[Nome Redigido]*.

Nova Friburgo, 19 de agosto de 2020.

### AUTORIZAÇÃO DE CONSENTIMENTO E ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Caro responsável,

Sou professor de Língua Portuguesa do seu filho e tenho me empenhado no sentido de aprimorar o trabalho em sala de aula para que o resultado dos alunos também seja melhor. Por esse motivo, estou fazendo um curso de pós-graduação (Mestrado Profissional em Letras) na Universidade Estadual do Rio de Janeiro – Faculdade de Formação de Professores (UERJ – FFP) de São Gonçalo e preciso muito de sua ajuda e compreensão no sentido de autorizar que eu use (quando for necessário), **apenas para fins de estudo e pesquisa acadêmica**, textos, áudios e vídeos do seu filho que farão parte do desenvolvimento do trabalho que realizarei com ele em sala de aula. Deixo claro que **os nomes dos alunos não serão divulgados em nenhuma hipótese. Da mesma forma, as imagens gravadas não serão compartilhadas ou usadas para outros fins que não sejam os da própria pesquisa**. Comprometo-me a não deixar essas produções vazarem para terceiros nem para as redes sociais. A pesquisa irá analisar como os alunos se posicionam diante de um debate que faremos sobre a educação domiciliar em tempos de pandemia causada pelo surgimento do novo Coronavírus. Nesse sentido, conversaremos sobre as dificuldades que temos vivenciado durante esses dias, assim como sobre as desigualdades sociais e de acesso ao ensino remoto. Todo o trabalho será feito por meio da nossa sala de aula virtual (Plataforma Google Classroom). Ressalto que você poderá solicitar informações ou esclarecimentos sobre o andamento da pesquisa em qualquer momento.

Diante do que foi esclarecido, peço que assine a autorização abaixo:

Eu, \_\_\_\_\_ (nome do responsável), autorizo o professor *Carlos Wagner Marinelle Francisco* a usar textos, áudios e vídeos do (a) menor \_\_\_\_\_ (nome do (a) aluno (a)) apenas para fins de estudo e pesquisa acadêmica, destinados ao Mestrado Profissional em Letras UERJ – FFP.

Agradeço imensamente a sua colaboração e disponho-me a esclarecer quaisquer dúvidas.

\_\_\_\_\_  
Professor Carlos Wagner Marinelle Francisco

\_\_\_\_\_  
Direção Geral do Colégio Estadual *[Nome Redigido]*

## APÊNDICE B – Questões usadas no debate

	Aluno (a): _____	
	Turma: _____ 9º ano	Data: ____/____/____
	Disciplina: Língua Portuguesa Nível de ensino: Fundamental	Professor: Carlos Wagner Marinelle

### **DEBATE REGRADO:**

#### **ENSINO REMOTO NO CONTEXTO DA ESCOLA PÚBLICA BRASILEIRA**

##### **Temática 1 – Os efeitos da pandemia na esfera pessoal**

\* Temos visto, em meio a um contexto pandêmico, muitos brasileiros agindo com naturalidade ao frequentarem, por exemplo, ambientes ou espaços em que as pessoas formam aglomerações, não usando máscaras, e que, de certa forma, esse acesso já foi até proibido por meio de decretos judiciais. Como você se sente, ou seja, qual é o seu sentimento a respeito disso: indignado / não indignado, respeitado / não respeitado?

\* O olhar sobre a solidariedade e sobre a adesão ao distanciamento e ao isolamento social tem mostrado a maneira de se comportar de cada indivíduo. O Brasil, por exemplo, foi o primeiro país (depois seguido pelos Estados Unidos) a fazer carreta para acabar com o distanciamento. Muitos empresários ficaram revoltados com o fechamento do comércio “só porque morriam 7 mil, 10 mil pessoas”. Você é a favor da permanência da abertura do comércio não essencial?

\* Muitos especialistas têm afirmado que a sociedade, de modo geral, teve um retrocesso comportamental, um retrocesso à fome, ao desemprego, etc. no período pandêmico. Como você se sente diante desse contexto?

##### **Temática 2 – Os efeitos da pandemia na esfera profissional (enquanto estudantes do período de ensino remoto)**

\* As consequências causadas pelo surgimento do novo Coronavírus afetaram radicalmente a vida de milhares de estudantes em todo o Brasil. Uma das questões desafiadoras tem sido aprender a gerenciar o tempo dentro de casa e ter disciplina para estudar no modelo EaD. Como você está sentindo a passagem do tempo nesse período?

\* Muitos alunos têm comentado que estudar no método a distância não tem gerado uma aprendizagem significativa. Que sentido o aprendizado tem para você?

\* Entre as diferentes opiniões dos estudantes, muitos alegam que os seus aspectos emocionais não têm sido levados em conta. Você se sente acolhido?

\* Sobre o retorno das atividades escolares presenciais em tempos de pandemia, você se sente seguro?

**Temática 3 – Desigualdades sociais e de acesso durante o contexto pandêmico**

\* Você acha que o acesso ao ensino a distância, na realidade da escola pública brasileira, é igualitário para todos? Apresente o seu ponto de vista.

\* O ex-ministro da Educação, Abraham Weintraub, em uma de suas falas sobre o adiamento do Enem, afirmou: “não é para atender injustiças sociais, é para selecionar os melhores”. Como você se sente, enquanto estudante da escola pública brasileira, diante desse comentário?

\* No aspecto das “desigualdades de acesso”, em discussão, você acha que a tecnologia facilita mais o acesso a uma educação de qualidade ou exclui mais? Que medidas você acha que seriam cabíveis para tornar o acesso ao ensino a distância mais igualitário?

**OBSERVAÇÕES IMPORTANTES PARA A ORGANIZAÇÃO DO DEBATE**

\* Todos os grupos deverão construir argumentos, justificando, com coerência, cada resposta.

\* Cada grupo deverá ter dois representantes para as falas dentro do debate.

\* Cada debatedor terá 3 minutos para expor suas ideias.

\* O oponente terá 2 minutos para a réplica.

\* Caso seja necessário, a tréplica será de 1 minuto.

\* Na organização das perguntas sobre cada tema, evitem repetir ideias ou argumentos já expostos.

\* As regras estabelecidas precisam ser respeitadas no decorrer do debate: não se julgam pessoas, julgam-se ideias; não se interrompe a exposição do outro; não utilizar linguagem agressiva.

**BOM TRABALHO!**

## APÊNDICE C – Caderno Pedagógico (Versão do professor)

### ▪ Carta aos Professores

Caro Professor,

O contexto ocasionado pela pandemia de coronavírus, no Brasil, trouxe a nós, educadores, inúmeros desafios diante da necessidade de repensarmos e reinventarmos as nossas práticas educativas. Com a implementação do ensino remoto a partir do ano de 2020, muitas foram as questões que surgiram em torno, por exemplo, das desigualdades sociais e de acesso, assim como os prejuízos causados nas vidas dos nossos alunos nos aspectos emocionais.

Com o intuito de ampliar as práticas de ensino em Língua Portuguesa e discutir sobre os efeitos causados pela pandemia de coronavírus no cotidiano dos estudantes, esse caderno pedagógico contempla uma sequência de exercícios através de uma proposta reflexiva e, ao mesmo tempo, interventiva, de modo que os alunos possam ter espaço para falarem sobre as suas emoções, tendo em vista as questões do ensino remoto diante de um cenário trágico em que tantas vidas foram interrompidas, além dos obstáculos encontrados por eles ao terem que administrar os contratempos familiares e os impasses da vida em sociedade. Para Harré e Gillett (1999, p. 124),

As emoções não devem ser consideradas como entidades abstratas, como “raiva” ou “vexame”, mas como momentos reais de sentimentos e exibições emocionais, momentos nos quais nos “sentimos aborrecidos” ou nos quais estamos “exibindo nossa alegria” em circunstâncias particulares, em um contexto cultural definido” (HARRÉ; GILLETT, 1999, p. 124).

Logo, a partir das indagações anteriores, pensamos na proposta deste material pedagógico dividido em etapas e é importante o professor observar como serão construídas. Cada uma delas corresponderá a uma aula de 50 minutos e, na segunda etapa, três fases serão apresentadas, sendo que, na aula em que acontecerá o debate, esse tempo talvez não seja o suficiente em função das discussões abordadas. Vale ressaltar também que cada turma tem um perfil e, assim, as atividades sempre poderão ser adaptadas à medida que cada docente achar necessário. No caso da proposição desse caderno, por exemplo, o público-alvo foi uma turma de 9º ano do Ensino Fundamental.

Por fim, gostaríamos de reforçar a importância do trabalho com a educação das emoções em sala de aula, assunto também que a UNESCO<sup>25</sup> vem defendendo como prioridade na educação pós-pandemia. Com esse objetivo, abaixo seguem as etapas das atividades previstas.

## ETAPA 1 – CONHECENDO O PROJETO “INUMERÁVEIS”

Nesta primeira etapa, o professor começará apresentando aos alunos o projeto Inumeráveis. Idealizado pelo artista Edson Pavoni em parceria com outros colaboradores, o site funciona como um memorial que homenageia as vítimas do coronavírus no Brasil. Os tributos, como são chamados, apresentam, por meio de pequenas e belíssimas narrativas, momentos, *hobbies*, amores, enfim, histórias de muitos brasileiros que jamais serão apagadas das memórias de seus familiares e amigos.

Figura 1 – Imagem do projeto Inumeráveis



Fonte: site do projeto Inumeráveis. Disponível em: <<https://www.inumeraveis.com.br>>. Acesso em 14 de junho de 2021.

Feito isso, o professor poderá iniciar uma conversa com os discentes sobre os impactos causados pela pandemia na esfera pessoal. Nesse momento, o poema “Inumeráveis”, do escritor e poeta cearense Bráulio Bessa<sup>26</sup>, também pode ser apresentado, visto que foi produzido tendo por inspiração as histórias de vidas contidas no memorial. O poema também é declamado por Bráulio, em vídeo, e pode ser exibido nessa etapa.

**Inumeráveis**  
Autor: Bráulio Bessa

<sup>25</sup> Disponível em: <<https://en.unesco.org/news/build-back-better-education-must-change-after-covid-19-meet-climate-crisis>>. Acesso em 01 de julho de 2020.

<sup>26</sup> Disponível em: <<https://diariodonordeste.verdesmares.com.br/verso/leia-na-integra-o-poema-inumeraveis-do-cordelista-cearense-braulio-bessa-1.2248744>>. Acesso em 03 de julho de 2020.

Andre Cavalcante era professor  
Amigo de todos e pai do Pedrinho.  
O Bruno Campelo seguiu seu caminho  
Tornou-se enfermeiro por puro amor.  
Já Carlos Antônio, era cobrador  
Estava ansioso pra se aposentar.  
A Diva Thereza amava tocar  
Seu belo piano de forma eloquente.  
Se números frios não tocam a gente  
Espero que nomes consigam tocar.  
Elaine Cristina, grande paratleta  
Fez três faculdades e ganhou medalhas.  
Felipe Pedrosa vencia as batalhas  
Dirigindo Uber em busca da meta.  
Gastão Dias Junior, pessoa discreta  
Na pediatria escolheu se doar.  
Horácia Coutinho e seu dom de cuidar  
De cada amigo e de cada parente.  
Se números frios não tocam a gente  
Espero que nomes consigam tocar.  
Iramar Carneiro, herói na estrada  
foi caminhoneiro, ajudou o Brasil.  
Joana Maria, bisavó gentil.  
E Kátia Cilene uma mãe dedicada.  
Lenita Maria era muito animada  
Baiana de escola de samba a sambar.  
Margarida Veras amava ensinar  
Era professora bondosa e presente.  
Se números frios não tocam a gente  
Espero que nomes consigam tocar.  
Norberto Eugênio era jogador  
Piloto, artista, multifuncional.  
Olinda Menezes amava o natal.  
Pasqual Stefano, dentista, pintor  
Curtia cinema, mais um sonhador  
Que na pandemia parou de sonhar.  
A vó da Camily não vai lhe abraçar  
Com Quitéria Melo não foi diferente.  
Se números frios não tocam a gente  
Espero que nomes consigam tocar.  
Raimundo dos Santos, um homem guerreiro  
O senhor dos rios, dos peixes também.  
Salvador José, baiano do bem  
Bebia cerveja e era roqueiro.  
Terezinha Maia sorria ligeiro  
Cuidava das plantas, cuidava do lar.  
Vanessa dos Santos era luz solar  
Mulher colorida e irreverente.  
Se números frios não tocam a gente  
Espero que nomes consigam tocar.  
Wilma Bassetti vó especial  
Pra netos e filhos fazia banquete.  
Yvonne Martins fazia um sorvete  
Das mangas tiradas do pé no quintal.  
Zulmira de Sousa, esposa leal  
Falava com Deus, vivia a rezar.  
O X da questão talvez seja amar  
Por isso não seja tão indiferente.  
Se números frios não tocam a gente  
Espero que nomes consigam tocar.

Figura 2 – Poema Inumeráveis (Bráulio Bessa)



Fonte: YouTube. Disponível em:

<[https://www.youtube.com/results?search\\_query=inumer%C3%A1veis+braulio+bessa](https://www.youtube.com/results?search_query=inumer%C3%A1veis+braulio+bessa)>. Acesso em 15 de junho de 2021.

Após a leitura do poema, o professor poderá dividir a turma em duplas ou grupos (em função da metodologia on-line, isso só será possível dependendo da turma. Caso não seja possível, pode ser feito de forma individual) para que as seguintes questões possam ser comentadas por eles:

- \* O que chamou a sua atenção, inicialmente, ao conhecer o projeto “Inumeráveis”?;
- \* Que tipo de sensação você teve ao ler as histórias ali narradas?;
- \* Você conhece alguém que perdeu um amigo ou um familiar para o coronavírus? Ou você mesmo já vivenciou essa dor? Compartilhe a sua experiência com a turma;
- \* Em sua opinião e a partir da proposta do projeto, o que representa o vocábulo “inumeráveis”?;

\* Após a leitura do poema de Bráulio Bessa, acesse o site do memorial e escolha uma das histórias que o escritor citou em seu texto. Comente em quais aspectos a narrativa selecionada chamou a sua atenção.

Feito isso, para dar prosseguimento à finalização da primeira etapa, sugere-se que o docente apresente aos alunos a reportagem intitulada “Cartas de amor na despedida. Um adeus a quem partiu pela covid-19”, publicada pelo jornal *El país*, em 07 de agosto de 2020.

Figura 3 – Reportagem publicada pelo jornal *El país*

The image shows a mobile browser view of a news article from El País. The browser address bar shows 'brasil.elpais.com'. The page header includes 'EL PAÍS' and 'BRASIL'. The main headline is 'Cartas de amor na despedida. Um adeus a quem partiu pela covid-19'. Below the headline, there is a sub-headline: 'A pedido do EL PAÍS, familiares e amigos de vítimas do novo coronavírus no Brasil colocam em palavras o que gostariam de dizer às pessoas queridas que se foram'. There is a photo of a woman holding a framed portrait. To the right, there is a text block starting with 'O Brasil está em luto. A pandemia do novo coronavírus causou as mortes de quase 100.000 pessoas no país...'. Below this, there is a sub-headline: 'O adeus ao marido: "Meu companheiro tinha sede de viver e só uma condição: dizia que eu estava proibida de morrer antes dele"'. Below this, there is a photo of a man and a short paragraph: 'Darah Cardoso escreve carta para o marido, Cláudio, poeta que mais tinha sede de viver e que morreu de covid-19 aos 58 anos.'

Fonte: Jornal *El país*. Disponível em: <<https://brasil.elpais.com/brasil/2020-08-07/cartas-de-amor-na-despedida-um-adeus-a-quem-partiu-pela-covid-19.html>>. Acesso em 15 de junho de 2021.

Após a leitura das cartas divulgadas pela reportagem, o professor deverá pedir aos alunos que escolham uma das histórias retirada do site “Inumeráveis” e, a seguir, escrevam uma carta para essa pessoa que perdeu um ente querido, vítima do novo coronavírus. Nesse momento, cabe ao docente relembrar a estrutura textual do gênero carta, caso seja necessário, dependendo do nível da turma. O objetivo final dessa etapa é que, através das reflexões apresentadas no texto de Bráulio Bessa, na reportagem das cartas e no projeto “Inumeráveis”, os alunos expressem os seus sentimentos, suas emoções e percepções, tendo em vista o

contexto da pandemia. Destaco que a reportagem apresentada nessa proposta é uma sugestão. Fica a critério de cada professor usar esse texto ou outro de sua escolha.

## ETAPA 2 (1ª PARTE) – O CONTEXTO DA PANDEMIA NO ENSINO REMOTO: PROPOSTAS DE REFLEXÃO ACERCA DAS DESIGUALDADES SOCIAIS E DE ACESSO

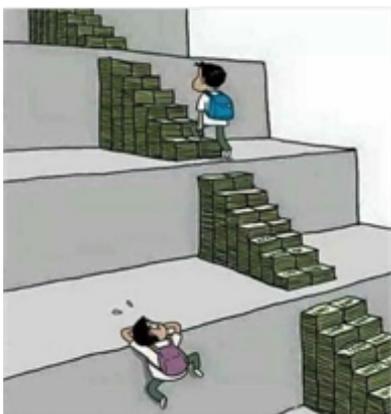
O objetivo do trabalho nessa 1ª parte da segunda etapa é levar para o espaço da sala de aula uma das questões que, em meio ao contexto pandêmico, atingiu a todos os alunos: as desigualdades. Desse modo, como etapa preliminar ao debate que ocorrerá, o professor pode apresentar aos discentes textos de outros gêneros, como tirinhas, notícias e reportagens. Os textos que destaco abaixo são os que utilizei com a minha turma no desenvolvimento do meu trabalho. Novamente, ressalto que podem ser substituídos conforme as preferências de cada docente.

Figura 4 – Tirinha 1 utilizada na 2ª etapa



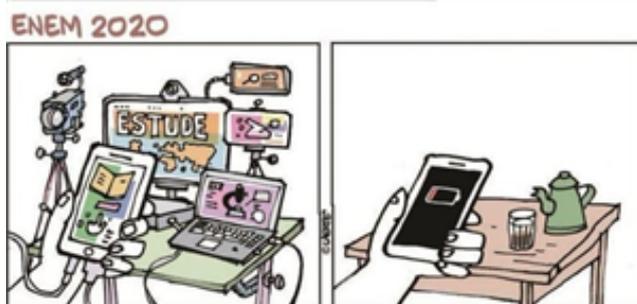
Fonte: Twitter. Disponível em: <<https://twitter.com/fetishlouist/status/1261429389872566273>>. Acesso em 12 de maio de 2020.

Figura 5 – Tirinha 2 utilizada na 2ª etapa



Fonte: Instagram. Página da União Nacional dos Estudantes - @uneoficial. Disponível em: < <https://www.instagram.com/p/CAfmG5ng0VA/>>. Acesso em 12 de maio de 2020.

Figura 6 – Tirinha 3 utilizada na 2ª etapa



Fonte: Instagram. Página da União Nacional dos Estudantes - @uneoficial. Disponível em: < <https://www.instagram.com/p/CALtUgnH11/>>. Acesso em 14 de maio de 2020.

Figura 7 – Notícia utilizada na 2ª etapa



Fonte: Folha de S. Paulo. Disponível em: < <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2020/05/menos-de-metade-dos-alunos-da-rede-estadual-de-sp-acessa-ensino-online-na-quarentena.shtml>>. Acesso em 16 de maio de 2020.

Figura 8 – Tirinha 4 utilizada na 2ª etapa



Fonte: Instagram. Disponível em: <<https://www.instagram.com/p/CByTZhslmOL/>>. Acesso em 23 de junho de 2020.

Figura 9 – Reportagem 1 utilizada na 2ª etapa

**EL PAÍS** ASSINE

SOCIEDADE

PANDEMIA DE CORONAVÍRUS >

## Jovens têm choque de consciência sobre privilégios e injustiças do Brasil durante a pandemia

Adolescentes relatam a angústia, e as percepções sobre as diferenças sociais do país. "Tem gente que não tem água pra lavar a mão", diz Dora. Refúgio na tecnologia ganha outro sentido na quarentena

**EL PAÍS** ASSINE

### "Meu lado emocional está bastante fragilizado"

Enquanto esse futuro ainda não chega, Ana Regina vem vivendo as angústias da quarentena. Aluna do 2º ano do Ensino Médio de uma escola da rede estadual de Pernambuco, deseja cursar Direito e vem, desde o ano passado, se preparando para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). A pandemia de coronavírus fez com que interrompesse as aulas do cursinho. Sua escola, por outro lado, foi uma das poucas da rede pública da região a adotar o esquema de aula online. "Tenho dificuldade. Ainda que os professores **passem tudo na plataforma online**, não é a mesma coisa que estar na sala de aula explicando e fazendo perguntas", explica.

Fonte: Jornal *El País*. Disponível em: <<https://brasil.elpais.com/sociedade/2020-05-12/jovens-tem-choque-de-consciencia-sobre-privilegios-e-injusticas-do-brasil-durante-a-pandemia.html>>. Acesso em 14 de maio de 2020.

Figura 10 – Reportagem 2 utilizada na 2ª etapa



Fonte: The Intercept Brasil. Disponível em: <<https://theintercept.com/2020/05/13/uma-carta-ministro-educacao-abraham-weintraub-enem/>>. Acesso em 22 de maio de 2020.

Figura 11 – Tirinha 5 utilizada na 2ª etapa



Fonte: Instagram. Página da União Nacional dos Estudantes - @uneoficial. Disponível em: <<https://www.instagram.com/p/CAViQodHyP1/>>. Acesso em 18 de maio de 2020.

Figura 12 – Tirinha 6 utilizada na 2ª etapa



Fonte: Instagram. Página autoral (@o.ribs). Disponível em: <<https://www.instagram.com/p/CAIUgjXjFnV/>>. Acesso em 13 de maio de 2020.

Figura 13 – Tirinha 7 utilizada na 2ª etapa



Fonte: Instagram. Disponível em: <<https://www.instagram.com/p/CCWBJIVjTTF/>>. Acesso em 10 de julho de 2020.

A partir da leitura das tirinhas, o professor poderá propor, por exemplo, que os alunos identifiquem os tipos de desigualdades sociais presentes em cada uma, perguntando a eles: já viram ou sentiram algo parecido? Quando? Como? Identificam isso como uma injustiça social? Por quê?

Assim, a discussão iniciada através das questões anteriores contribuirá para a 2ª parte dessa etapa, o debate em si.

## ETAPA 2 (2ª PARTE) – O GÊNERO DEBATE REGRADO: A INTERAÇÃO VIRTUAL NO CONTEXTO DA PANDEMIA DE CORONAVÍRUS

Nessa 2ª parte da ETAPA 2, a proposta é, inicialmente, apresentar aos alunos a estrutura do gênero debate regrado, por meio de *slides*, visto que é um texto argumentativo oral, caracterizado pelo discurso persuasivo, cujo propósito é convencer os interlocutores

sobre a validade da opinião defendida. A oralidade é um eixo norteador do ensino da Língua Portuguesa, conforme já apontam os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), publicados em 1998, assim como as habilidades previstas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Nesses aspectos, as habilidades contempladas serão:

(EF69LP13) Engajar-se e contribuir com a busca de conclusões comuns relativas a problemas, temas ou questões polêmicas de interesse da turma e/ou de relevância social.

(EF69LP14) Formular perguntas e decompor, com a ajuda dos colegas e dos professores, tema/questão polêmica, explicações e ou argumentos relativos ao objeto de discussão para análise mais minuciosa e buscar em fontes diversas informações ou dados que permitam analisar partes da questão e compartilhá-los com a turma.

(EF69LP15) Apresentar argumentos e contra-argumentos coerentes, respeitando os turnos de fala, na participação em discussões sobre temas controversos e/ou polêmicos.

(EF89LP12) Planejar coletivamente a realização de um debate sobre tema previamente definido, de interesse coletivo, com regras acordadas e planejar, em grupo, participação em debate a partir do levantamento de informações e argumentos que possam sustentar o posicionamento a ser defendido (o que pode envolver entrevistas com especialistas, consultas a fontes diversas, o registro das informações e dados obtidos etc.), tendo em vista as condições de produção do debate – perfil dos ouvintes e demais participantes, objetivos do debate, motivações para sua realização, argumentos e estratégias de convencimento mais eficazes etc. e participar de debates regrados, na condição de membro de uma equipe de debatedor, apresentador/mediador, espectador (com ou sem direito a perguntas), e/ou de juiz/avaliador, como forma de compreender o funcionamento do debate, e poder participar de forma convincente, ética, respeitosa e crítica e desenvolver uma atitude de respeito e diálogo para com as ideias divergentes (BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR, 2017, p. 143;179).

Após a apresentação do gênero ter sido feita, a organização da turma deverá ser planejada pelo professor, propondo que, juntos, as regras e os papéis (quem acusa e quem defende, por exemplo) sejam negociados, numa tentativa de levar para a sala de aula o exercício da cidadania através da experiência da eleição e escrita de regras. Como questão temática geral do debate, sugiro a que trabalhei com a minha turma (Ensino remoto no contexto da escola pública brasileira). Para isso, compartilho o roteiro criado por mim a partir de temáticas. Em cada uma delas, perguntas foram elaboradas com o objetivo de discutir questões como os impactos da pandemia na vida profissional e escolar das pessoas e, mais especificamente, como se sentiram afetados diante dessa problemática instaurada. Assim, eles poderão construir os seus posicionamentos e falar sobre as suas emoções. Dessa forma, o percurso argumentativo vai sendo construído à medida que eles irão selecionar qual tipo de argumento ou contra-argumento será usado na sustentação de um ponto de vista. Aqui, também é extremamente importante que o professor observe como se dará a interação em um ambiente virtual de aprendizagem, visto que se diferencia de um modelo de interação

presencial. Logo, a turma poderá ser dividida em grupos, por exemplo, de modo que cada grupo tenha representantes para as falas no debate. Abaixo, compartilho o modelo de roteiro elaborado como inspiração para a discussão em torno das questões propostas:

### **DEBATE REGRADO:**

## **ENSINO REMOTO NO CONTEXTO DA ESCOLA PÚBLICA BRASILEIRA**

### **Temática 1 – Os efeitos da pandemia na esfera pessoal**

\* Temos visto, em meio a um contexto pandêmico, muitos brasileiros agindo com naturalidade ao frequentarem, por exemplo, ambientes ou espaços em que as pessoas formam aglomerações, não usando máscaras, e que, de certa forma, esse acesso já foi até proibido por meio de decretos judiciais. Como você se sente, ou seja, qual é o seu sentimento a respeito disso: indignado / não indignado, respeitado / não respeitado?

\* O olhar sobre a solidariedade e sobre a adesão ao distanciamento e ao isolamento social tem mostrado a maneira de se comportar de cada indivíduo. O Brasil, por exemplo, foi o primeiro país (depois seguido pelos Estados Unidos) a fazer carreata para acabar com o distanciamento. Muitos empresários ficaram revoltados com o fechamento do comércio “só porque morriam 7 mil, 10 mil pessoas”. Você é a favor da permanência da abertura do comércio não essencial?

\* Muitos especialistas têm afirmado que a sociedade, de modo geral, teve um retrocesso comportamental, um retrocesso à fome, ao desemprego, etc. no período pandêmico. Como você se sente diante desse contexto?

### **Temática 2 – Os efeitos da pandemia na esfera profissional (enquanto estudantes do período de ensino remoto)**

\* As consequências causadas pelo surgimento do Coronavírus afetaram radicalmente a vida de milhares de estudantes em todo o Brasil. Uma das questões desafiadoras tem sido aprender a gerenciar o tempo dentro de casa e ter disciplina para estudar no modelo EaD. Como você está sentindo a passagem do tempo nesse período?

\* Muitos alunos têm comentado que estudar no método a distância não tem gerado uma aprendizagem significativa. Que sentido o aprendizado tem para você?

\* Entre as diferentes opiniões dos estudantes, muitos alegam que os seus aspectos emocionais não têm sido levados em conta. Você se sente acolhido?

\* Sobre o retorno das atividades escolares presenciais em tempos de pandemia, você se sente seguro?

### **Temática 3 – Desigualdades sociais e de acesso durante o contexto pandêmico**

\* Você acha que o acesso ao ensino a distância, na realidade da escola pública brasileira, é igualitário para todos? Apresente o seu ponto de vista.

\* O ex-ministro da Educação, Abraham Weintraub, em uma de suas falas sobre o adiamento do Enem, afirmou: “não é para atender injustiças sociais, é para selecionar os melhores”. Como você se sente, enquanto estudante da escola pública brasileira, diante desse comentário?

\* No aspecto das “desigualdades de acesso”, em discussão, você acha que a tecnologia facilita mais o acesso a uma educação de qualidade ou exclui mais? Que medidas você acha que seriam cabíveis para tornar o acesso ao ensino a distância mais igualitário?

### **ETAPA 2 (3ª PARTE) – REFORÇANDO AS EMOÇÕES POR MEIO DE DEPOIMENTOS: UM REGISTRO SIGNIFICATIVO**

Terminado o debate previsto, o professor poderá, nesse momento final, solicitar (se possível) que os alunos gravem vídeos, em forma de depoimentos, falando como estão se sentindo no contexto da pandemia e no período de ensino remoto. Através dessas gravações, é importante que o discente analise o teor dessas falas construídas, pois dessa forma conseguirá observar se as emoções, dado relevante no objetivo das atividades desse caderno, foram compartilhadas pelos alunos nas formas em que se posicionam nos vídeos.

Esperamos que este Caderno Pedagógico possa auxiliar, de forma significativa, o trabalho de outros educadores nas práticas de linguagem, na construção de saberes e no exercício da cidadania em sala de aula por meio do conhecimento compartilhado e, ao mesmo tempo, feito numa via de mão dupla, onde a aprendizagem se dá por intermédio da troca de experiências e vivências. Nesse percurso, as emoções exercem papel fundamental, pois muitas vezes elas vão sustentar um posicionamento, seja afirmando ou refutando ideias. No contexto da interação, elas tomam forma e os relacionamentos interpessoais são construídos. Como ressaltou a UNESCO, a educação das emoções deve ser um trabalho prioritário no contexto pós-pandêmico, visto que por meio dela os sujeitos se tornam agentes transformadores em seu meio social e prontos para encarar os desafios globais.

## APÊNDICE D – Caderno Pedagógico (Versão do aluno)

Prezado aluno,

Neste caderno pedagógico, você trabalhará, com a mediação de seu professor, uma sequência de reflexões e atividades a partir do contexto vivenciado na pandemia de coronavírus no Brasil. Os exercícios, acompanhados das discussões, são divididos em etapas. Em cada uma delas, você poderá expressar o seu ponto de vista tendo por base a proposta apresentada em cada item, de modo que possamos trocar experiências e falar sobre o que estamos sentindo e presenciando em tempos de tantas mudanças onde precisamos nos reinventar. Vamos juntos? Mãos à obra e bom trabalho!

### ETAPA 1 – CONHECENDO O PROJETO “INUMERÁVEIS”

Nesta primeira etapa, você conhecerá o projeto Inumeráveis. Idealizado pelo artista Edson Pavoni em parceria com outros colaboradores, o site funciona como um memorial que homenageia as vítimas do coronavírus no Brasil. Os tributos, como são chamados, apresentam, por meio de pequenas e belíssimas narrativas, momentos, *hobbies*, amores, enfim, histórias de muitos brasileiros que jamais serão apagadas das memórias de seus familiares e amigos.

Figura 1 – Imagem do projeto Inumeráveis



Fonte: site do projeto Inumeráveis. Disponível em: < <https://www.inumeraveis.com.br>>. Acesso em 14 de junho de 2021.

Você já parou para pensar sobre os impactos causados pela pandemia na esfera pessoal de nossas vidas? O poema “Inumeráveis”, do escritor e poeta cearense Bráulio Bessa<sup>27</sup>, traz importantes reflexões sobre essa temática, visto que foi produzido tendo por inspiração as histórias de vidas contidas no memorial. Leia, abaixo, o texto. Em seguida, um vídeo com a declamação desse poema será exibido por seu professor.

### **Inumeráveis**

Autor: Bráulio Bessa

Andre Cavalcante era professor  
 Amigo de todos e pai do Pedrinho.  
 O Bruno Campelo seguiu seu caminho  
 Tornou-se enfermeiro por puro amor.  
 Já Carlos Antônio, era cobrador  
 Estava ansioso pra se aposentar.  
 A Diva Thereza amava tocar  
 Seu belo piano de forma eloquente.  
 Se números frios não tocam a gente  
 Espero que nomes consigam tocar.  
 Elaine Cristina, grande paratleta  
 Fez três faculdades e ganhou medalhas.  
 Felipe Pedrosa vencia as batalhas  
 Dirigindo Uber em busca da meta.  
 Gastão Dias Junior, pessoa discreta  
 Na pediatria escolheu se doar.  
 Horácia Coutinho e seu dom de cuidar  
 De cada amigo e de cada parente.  
 Se números frios não tocam a gente  
 Espero que nomes consigam tocar.  
 Iramar Carneiro, herói na estrada  
 foi caminhoneiro, ajudou o Brasil.  
 Joana Maria, bisavó gentil.  
 E Kátia Cilene uma mãe dedicada.  
 Lenita Maria era muito animada  
 Baiana de escola de samba a sambar.  
 Margarida Veras amava ensinar  
 Era professora bondosa e presente.  
 Se números frios não tocam a gente  
 Espero que nomes consigam tocar.  
 Norberto Eugênio era jogador  
 Piloto, artista, multifuncional.  
 Olinda Menezes amava o natal.  
 Pasqual Stefano, dentista, pintor  
 Curtia cinema, mais um sonhador  
 Que na pandemia parou de sonhar.  
 A vó da Camilly não vai lhe abraçar  
 Com Quitéria Melo não foi diferente.  
 Se números frios não tocam a gente  
 Espero que nomes consigam tocar.  
 Raimundo dos Santos, um homem guerreiro  
 O senhor dos rios, dos peixes também.  
 Salvador José, baiano do bem

<sup>27</sup> Disponível em: <<https://diariodonordeste.verdesmares.com.br/verso/leia-na-integra-o-poema-inumeraveis- do-cordelista-cearense-braulio-bessa-1.2248744>>. Acesso em 03 de julho de 2020.

Bebia cerveja e era roqueiro.  
Terezinha Maia sorria ligeiro  
Cuidava das plantas, cuidava do lar.  
Vanessa dos Santos era luz solar  
Mulher colorida e irreverente.  
Se números frios não tocam a gente  
Espero que nomes consigam tocar.  
Wilma Bassetti vó especial  
Pra netos e filhos fazia banquete.  
Yvonne Martins fazia um sorvete  
Das mangas tiradas do pé no quintal.  
Zulmira de Sousa, esposa leal  
Falava com Deus, vivia a rezar.  
O X da questão talvez seja amar  
Por isso não seja tão indiferente.  
Se números frios não tocam a gente  
Espero que nomes consigam tocar.

Após a leitura do poema de Bráulio Bessa, comente sobre as seguintes questões:

1- O que chamou a sua atenção, inicialmente, ao conhecer o projeto “Inumeráveis”?

---

---

---

2- Que tipo de sensação você teve ao ler as histórias ali narradas?

---

---

3- Você conhece alguém que perdeu um amigo ou um familiar para o coronavírus? Ou você mesmo já vivenciou essa dor? Escreva e depois compartilhe a sua experiência com a turma.

---

---

---

---

4- Em sua opinião e a partir da proposta do projeto, o que representa o vocábulo “inumeráveis”?

---

---

---

5- Após a leitura do poema de Bráulio Bessa, acesse o site do memorial e escolha uma das histórias que o escritor citou em seu texto. Comente em quais aspectos a narrativa selecionada chamou a sua atenção.

---

---

---

---

Agora que você já conheceu o poema do escritor Bráulio Bessa, leia a reportagem intitulada “Cartas de amor na despedida. Um adeus a quem partiu pela covid-19”, publicada pelo jornal *El país*, em 07 de agosto de 2020. O texto será exposto por seu professor e está disponível no link abaixo:

Disponível em: <<https://brasil.elpais.com/brasil/2020-08-07/cartas-de-amor-na-despedida-um-adeus-a-quem-partiu-pela-covid-19.html>>.

A partir das mensagens que você acabou de ler na reportagem do jornal *El país*, escolha uma das histórias retirada do site “Inumeráveis” e, a seguir, escreva uma carta para essa pessoa que perdeu um ente querido, vítima do novo coronavírus. Atenção: não se esqueça da estrutura textual que uma carta deve apresentar. Caso você não se recorde, peça ajuda ao seu professor.

## **ETAPA 2 (1ª PARTE) – O CONTEXTO DA PANDEMIA NO ENSINO REMOTO: REFLEXÕES ACERCA DAS DESIGUALDADES SOCIAIS E DE ACESSO**

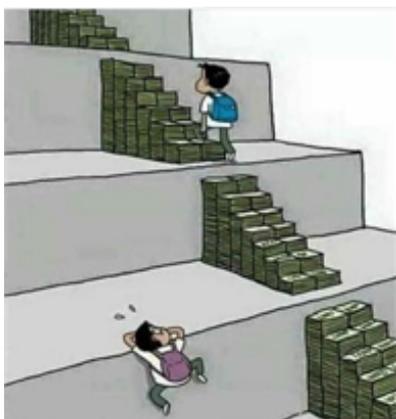
Dando continuidade às nossas reflexões sobre o contexto pandêmico, conversaremos, nesta etapa, sobre as desigualdades sociais e de acesso. Desse modo, como etapa preliminar ao debate que ocorrerá, leia, abaixo, as tirinhas, notícias e reportagens que serão apresentadas pelo seu professor.

## Tirinha 1



Fonte: Twitter. Disponível em: <<https://twitter.com/fetishlouist/status/1261429389872566273>>. Acesso em 12 de maio de 2020.

## Tirinha 2



Fonte: Instagram. Página da União Nacional dos Estudantes - @uneoficial. Disponível em: <<https://www.instagram.com/p/CAFMG5ng0VA/>>. Acesso em 12 de maio de 2020.

## Tirinha 3



Fonte: Instagram. Página da União Nacional dos Estudantes - @uneoficial. Disponível em: <<https://www.instagram.com/p/CALtUgnH11/>>. Acesso em 14 de maio de 2020.

Notícia



Fonte: Folha de S. Paulo. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2020/05/menos-de-metade-dos-alunos-da-rede-estadual-de-sp-acessa-ensino-online-na-quarentena.shtml>>. Acesso em 16 de maio de 2020.

Tirinha 4



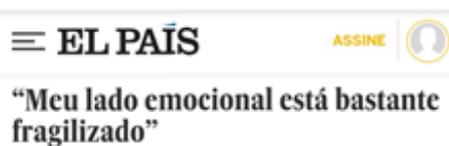
Fonte: Instagram. Disponível em: <<https://www.instagram.com/p/CByTZhslmOL/>>. Acesso em 23 de junho de 2020.

## Reportagem 1



## Jovens têm choque de consciência sobre privilégios e injustiças do Brasil durante a pandemia

Adolescentes relatam a angústia, e as percepções sobre as diferenças sociais do país. "Tem gente que não tem água pra lavar a mão", diz Dora. Refúgio na tecnologia ganha outro sentido na quarentena



Enquanto esse futuro ainda não chega, Ana Regina vem vivendo as angústias da quarentena. Aluna do 2º ano do Ensino Médio de uma escola da rede estadual de Pernambuco, deseja cursar Direito e vem, desde o ano passado, se preparando para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). A pandemia de coronavírus fez com que interrompesse as aulas do cursinho. Sua escola, por outro lado, foi uma das poucas da rede pública da região a adotar o esquema de aula online. "Tenho dificuldade. Ainda que os professores **passem tudo na plataforma online**, não é a mesma coisa que estar na sala de aula explicando e fazendo perguntas", explica.

Fonte: Jornal *El País*. Disponível em: <<https://brasil.elpais.com/sociedade/2020-05-12/jovens-tem-choque-de-consciencia-sobre-privilegios-e-injusticas-do-brasil-durante-a-pandemia.html>>. Acesso em 14 de maio de 2020.

## Reportagem 2

**SENHOR** ministro da Educação,

Meu nome é Antonio Odair dos Santos, mas prefiro que me chamem de Antonia. Assim mesmo, no feminino. Tenho 19 anos e faço o 3º ano do ensino médio em uma escola pública no Caruá, um povoado da zona rural de Serrita, no sertão de Pernambuco.

Eu sempre me dediquei aos estudos porque penso em um futuro próspero e sei que só vou conseguir isso se estudar. Quero fazer faculdade de Letras em uma universidade pública para ser professora. Me identifico com português e adoro literatura. Meu grande sonho é me formar e ter um emprego digno. Me imagino daqui a alguns anos em uma sala de aula, ensinando. É esse o meu sonho.

Por aqui, não é todo mundo que tem acesso à internet. Quem tem, como eu, é só no celular. A gente não tem computador. Quando tem o aulão na plataforma EducaPE, do governo do estado, eu assisto. Às vezes, o vídeo fica travando porque a minha internet não é tão boa.

No dia a dia, eu estudo pelos livros e vejo vídeos no YouTube, mas sem a ajuda dos professores, com aulas diárias para tirar nossas dúvidas, fica muito difícil. Estou me virando como dá, mas tenho colegas que não conseguem estudar, como a Jayne. Ela é muito estudiosa, mas não pode acompanhar nenhuma das atividades porque na casa dela, no povoado Apertar da Hora, não tem internet.

Fonte: The Intercept Brasil. Disponível em: <<https://theintercept.com/2020/05/13/uma-carta-ministro-educacao-abraham-weintraub-enem/>>. Acesso em 22 de maio de 2020.

## Tirinha 5



Fonte: Instagram. Página da União Nacional dos Estudantes - @uneoficial. Disponível em: <<https://www.instagram.com/p/CAViQodHyP1/>>. Acesso em 18 de maio de 2020.

## Tirinha 6



Fonte: Instagram. Página autoral (@o.ribs). Disponível em: <<https://www.instagram.com/p/CAIUgjXjFnV/>>. Acesso em 13 de maio de 2020.

## Tirinha 7



Fonte: Instagram. Disponível em: <<https://www.instagram.com/p/CCWBJIVjTTF/>>. Acesso em 10 de julho de 2020.



\* Temos visto, em meio a um contexto pandêmico, muitos brasileiros agindo com naturalidade ao frequentarem, por exemplo, ambientes ou espaços em que as pessoas formam aglomerações, não usando máscaras, e que, de certa forma, esse acesso já foi até proibido por meio de decretos judiciais. Como você se sente, ou seja, qual é o seu sentimento a respeito disso: indignado / não indignado, respeitado / não respeitado?

\* O olhar sobre a solidariedade e sobre a adesão ao distanciamento e ao isolamento social tem mostrado a maneira de se comportar de cada indivíduo. O Brasil, por exemplo, foi o primeiro país (depois seguido pelos Estados Unidos) a fazer carreta para acabar com o distanciamento. Muitos empresários ficaram revoltados com o fechamento do comércio “só porque morriam 7 mil, 10 mil pessoas”. Você é a favor da permanência da abertura do comércio não essencial?

\* Muitos especialistas têm afirmado que a sociedade, de modo geral, teve um retrocesso comportamental, um retrocesso à fome, ao desemprego, etc. no período pandêmico. Como você se sente diante desse contexto?

## **Temática 2 – Os efeitos da pandemia na esfera profissional (enquanto estudantes do período de ensino remoto)**

\* As consequências causadas pelo surgimento do novo Coronavírus afetaram radicalmente a vida de milhares de estudantes em todo o Brasil. Uma das questões desafiadoras tem sido aprender a gerenciar o tempo dentro de casa e ter disciplina para estudar no modelo EaD. Como você está sentindo a passagem do tempo nesse período?

\* Muitos alunos têm comentado que estudar no método a distância não tem gerado uma aprendizagem significativa. Que sentido o aprendizado tem para você?

\* Entre as diferentes opiniões dos estudantes, muitos alegam que os seus aspectos emocionais não têm sido levados em conta. Você se sente acolhido?

\* Sobre o retorno das atividades escolares presenciais em tempos de pandemia, você se sente seguro?

### **Temática 3 – Desigualdades sociais e de acesso durante o contexto pandêmico**

\* Você acha que o acesso ao ensino a distância, na realidade da escola pública brasileira, é igualitário para todos? Apresente o seu ponto de vista.

\* O ex-ministro da Educação, Abraham Weintraub, em uma de suas falas sobre o adiamento do Enem, afirmou: “não é para atender injustiças sociais, é para selecionar os melhores”. Como você se sente, enquanto estudante da escola pública brasileira, diante desse comentário?

\* No aspecto das “desigualdades de acesso”, em discussão, você acha que a tecnologia facilita mais o acesso a uma educação de qualidade ou exclui mais? Que medidas você acha que seriam cabíveis para tornar o acesso ao ensino a distância mais igualitário?

### **ETAPA 2 (3ª PARTE) – REFORÇANDO AS EMOÇÕES POR MEIO DE DEPOIMENTOS: UM REGISTRO SIGNIFICATIVO**

Agora que já ampliamos as nossas discussões e percepções a partir do que construímos juntos no debate, chegou a hora de mostrar, por meio da linguagem oral, o que você sente. Grave um pequeno vídeo (em torno de 1 minuto), em forma de depoimento, falando como está se sentindo no contexto da pandemia e no período de ensino remoto. Feito isso, envie esse material para o seu professor. Junto à turma, em uma roda de conversa, poderão compartilhar quais foram as sensações que tiveram ao gravar esses curtos depoimentos.

**Obrigado por construir esse caminho conosco!**

**Você é parte essencial no processo de ensino e aprendizagem.**

ANEXO A – Convenções de Transcrição<sup>28</sup>

(1.8)	Pausa
(.)	Micropausa
=	Fala engatada
[Texto]	Fala sobrepostas
,	Entonação contínua
↑texto	Entonação ascendente da sílaba
↓texto	Entonação descendente da sílaba
.	Entonação descendente do turno
?	Entonação ascendente do turno
-	Marca de interrupção abrupta da fala
:::	Alongamento de som
>Texto<	Fala acelerada
>>Texto<<	Fala muito acelerada
<Texto>	Fala mais lenta
<<Texto>>	Fala muito mais lenta
TEXTO	Fala com volume mais alto
°texto°	Volume baixo
°°texto°°	Volume muito baixo
<u>Texto</u>	Sílaba, palavra ou som acentuado
(Texto)	Dúvidas do transcritor
Xxxx	Fala inaudível
((Texto))	Comentários do transcritor
Hhhh	Riso expirado
Hahahehehihi	Risada com som de vogal
{{rindo} texto}	Turnos ou palavras pronunciadas rindo
.hhh	Inspiração audível

Fonte: ANDRADE, D. N. P. *Recomendações e Prescrições para a Saúde no Pós-Alta: a investigação de um programa educativo a pacientes cardiopatas sob uma perspectiva interacional*. 2016. 217f. Tese de doutorado (Doutorado em Linguística Aplicada) – UNISINOS, São Leopoldo, 2016.

<sup>28</sup> Modelo baseado nas propostas Jeffersonianas de transcrição e adaptado pelo grupo Fala-em-interação em Contextos Institucionais e Não-institucionais com marcações sugeridas pelo GAT 2.

## ANEXO B – Produções textuais dos alunos (cartas)

História escolhida: Ludovina Rosa de Jesus Andrade, 109 anos  
Viva a Dona Rosa e seus 109 anos recheados de histórias e  
aventuras.

Nova Friburgo - RJ, 09 de setembro de 2020.

Olá, Maria Dora e Maria Júlia!

Antes de qualquer coisa, eu lamento pelo  
esplicimento da Dona Ludovina.

Ela devia ser uma pessoa adorável, cheia de  
lembranças e histórias das quais, provavelmente, ninguém  
se cansava de ouvir.

Uma pessoa que deixou um legado na família  
e pôde acompanhar, de perto, os seus descendentes. Uma  
pessoa que traz boas memórias para sua família. Uma pessoa  
acolhedora e gentil que, com certeza, trouxe um pouco mais  
de alegria para o Brasil.

Espero que Deus conforte os corações da família  
Andrade e que, no lugar da saudade, haja esperança de  
um dia reencontrá-la.

Mesmo que não vejamos, ela está presente no  
coração de vocês e irá morar nele pra sempre.

Eu escolhi este depoimento, pois achei impressio-  
nante o tempo que Dona Ludovina esteve nessa terra. Eu  
pensei: "Quanta coisa ela deve ter vivido." então resolvi escrever  
em homenagem a ela.

Espero de alguma forma ter ajudado com esta carta,  
pois ela me fez enxergar pessoas no lugar de números.

Abraços,

D S T Q Q S S

História escolhida: Eduardo Nunes da Silva,  
38 anos  
Enfermeiro dedicado e engajado, era dono do ser-  
vício mais iluminado e acolhedor.

Boa Tribuna - RJ, 01 de setembro de 2020.

Querida Márcia,

Eu não conheci tão profundamente o seu ami-  
go Eduardo, mas senti uma conexão muito for-  
te ao ler seu testemunho no memorial Inúmerá-  
veis.

É fato dizer que nenhuma palavra bem pro-  
nunciada irá consolar a perda de um amigo  
amável. Porém, estou aqui para dizer que, as-  
sim como em poucas horas, e linhas ele me  
conquistou, em uma vida inteira o mundo lhe  
abrigou.

Acredito que ele tenha curado muitos, não só  
como enfermeiro, mas também com o seu sa-  
rismo e bom humor.

É em pessoas como ele que eu me inspiro  
para ser uma competente enfermeira no futuro.  
Com essa simples palavra e mi-  
nhas condolências, desejo-me.

História escolhida: Adriana Marques de Almeida Luz,

57 anos.

Não era só dentista, era criadora de sorrisos.

Nova Friburgo - RJ, 03 de setembro de 2020.

Olá, Natalia!

Eu li a história da sua mãe no site *Inúmeras Vidas*. Estamos vivendo momentos difíceis e não sabemos o dia de amanhã, mas quero te dizer para não desanimar. Credite que, do mesmo jeito que ela era uma pessoa que batalhava até o último minuto, quer que você seja assim também por ela.

Quero te dizer que você é muito amada por Deus, desejo que seja muito feliz, realizada e tenha muito amor para dar. Sua mãe era uma pessoa que cuidava de sorrisos e ela me inspirou. Eu quero ser dentista e, assim como a Adriana, proporcionar sorrisos e alegria.

Com certeza, sua mãe está no céu, junto com Deus, olhando para você e também para todos que ela amava. Não desista e lute por ela. A Adriana não representa somente mais um número, mas sim uma batalhadora que, mesmo diante de tantas dificuldades, escolheu sorrir. Que Deus te abençoe muito, e não se esqueça de que você é amada.

Com carinho,