

O REMOTO NO ENSINO DE LÍNGUA NA PANDEMIA DA COVID-19- *EXPERIMENTAÇÃO IN VITRO, EXPERIMENTAÇÃO IN VIVO*

THE REMOTE IN LANGUAGE TEACHING IN THE COVID-19 PANDEMIC - IN VITRO EXPERIMENTATION, IN VIVO EXPERIMENTATION

Maria Cecília Mollica (UFRJ)¹

Hadinei Ribeiro Batista (UEMG)²

Andreia Cardoso Quadrio (UFRJ)³

RESUMO

Neste estudo, demonstram-se mitos e verdades do ensino à distância, comprovando-se a complexidade na implementação do ensino remoto durante a pandemia da COVID 19. A investigação também discute e considera relevante a precisão dos métodos científicos da Ciência da Linguagem até atingir o ‘remédio’ certo para a construção do conhecimento, tal como as experimentações dos cientistas da saúde para chegar ao fármaco e à vacina que atenuem ou mesmo curem os quadros patogênicos. Na investigação, defende-se que a competência comunicativa, indispensável à interação entre os homens, é comprometida no remoto justamente por limitações das tecnologias, ainda que se propaguem suas funções positivas. Os dados da pesquisa se valem de mensagens trocadas entre mestres e alunos em várias séries do nível fundamental e médio, cujas classes são heterogêneas do ponto de vista de origem social, de conhecimento acumulado, de usos dinâmicos da linguagem. A análise das amostras recolhidas aleatoriamente é de cunho qualitativo e quantitativo e colocam a nu: (1) a enorme lacuna de construções sintáticas na interlocução ente professor e aluno; (2) a impossibilidade de identificação dos traços identitários e a singularidade dos discentes; (3) a natureza exclusiva do remoto na proposta de escola inclusiva com sujeitos portadores de diversas síndromes; (4) o remoto como mero repositório de atividades quase sempre não desenvolvidas. O artigo atesta mais verdades que mitos no remoto, que já estavam presentes na educação do país. A intervenção orientada pela pesquisa básica é o remédio exitoso, se bem sucedida a experimentação *in vivo*, à boa performance dos ‘grupos com instrução’.

PALAVRAS-CHAVE: Remoto em Educação; Faculdade da Linguagem; Competência Comunicativa; experimentação *in vitro*, experimentação *in vivo*.

ABSTRACT

In this study, myths and truths of distance learning are demonstrated, proving its complexity for implementation of remote education implemented in the course of the COVID 19 pandemic. The investigation debates and considers relevant the precision of the scientific methods of Science of Language until reaching the right 'remedy' for the construction of knowledge, such as the experiments from health scientists to arrive at the drug and vaccine that attenuate or even cure pathogenic conditions. In the investigation, it is argued that the communicative competence, indispensable to the interaction between men, is compromised in the remote precisely because of the limitations of the technologies, although their positive functions are propagated. The research data uses messages exchanged between

¹ Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ/CNPq). Professora do Programa de Pós-Graduação em Linguística e do Departamento de Linguística e Filologia. Contato: ceciliamollica@letras.ufrj.br.

² Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Recém-Doutor pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística. Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG). Professor de Letras e Linguística. Contato: hadinei@gmail.com.

³ Universidade Federal do Rio de Janeiro. Contato: andreiaquadrio@gmail.com.

teachers and students in various grades of elementary and high school, whose classes are heterogeneous from the point of view of social origin, accumulated knowledge, and dynamic uses of language. The analysis of the samples collected at random is of a qualitative and quantitative nature and exposes: (1) the enormous gap of syntactic constructions in the dialogue between teacher and student; (2) the impossibility of identifying the identity features and the uniqueness of the students; (3) the exclusive nature of the remote in the proposal for an inclusive school with subjects with different syndromes; (4) the remote as a mere repository of activities that are almost always undeveloped. The article attests to more truths than myths in the remote, which were already present in the country's education. Intervention guided by basic research is the successful remedy, if successful *in vivo* experimentation, for the good performance of 'educated groups'.

KEYWORDS: Remote Education; Faculty of Language; Communicative Competence; *in vitro* experimentation, *in vivo* experimentation.

1. Introdução

Na era pandêmica da COVID-19, o Ensino Remoto Emergencial⁴ (ERE), criado como alternativa para dar continuidade às aulas presenciais nas redes de ensino do país, acabou por colocar em relevo tanto as desigualdades quanto o despreparo de estudantes da rede pública de ensino até então “varridos para debaixo do tapete”. O ensino da língua materna através do remoto, implementado no Brasil em virtude da emergência imposta pelo cenário da Sars-cov2, incita debates em torno de benefícios e retrocessos de competências e habilidades comunicativas previstas nas diretrizes oficiais que compõem a base curricular comum do ensino tradicional em vigor. Mesmo em caráter emergencial, há que se ter experimentação tal como se faz para se chegar a um remédio. A implementação de metodologias não pode ser baseada na intuição. Construir o capital formal das linguagens não é para principiantes, como mostram matemáticos, linguistas, estatísticos, pesquisadores de diversas áreas (MOLLICA e LEAL, 2010).

A Tecnologia já havia inaugurado uma nova forma de relação professor-aluno em plataformas de EaD antes da pandemia do COVID 19. Desde então, brotaram aos milhares os cursos à distância, mas a Escola ficara preservada. Também os cursos universitários ditos tradicionais não aderiram aos novos recursos tecnológicos no âmbito da educação. Resulta disso algumas indagações:

- a) Como ensinar linguagem por meio do remoto?

⁴ O ERE é entendido, neste trabalho, como uma medida emergencial para dar continuidade ao ensino presencial por meio remoto em decorrência da pandemia do COVID-19. Ressalta-se que não há qualquer objetivo em discutir (ou equiparar) modalidades de ensino remoto, tendo em vista que o ERE é uma medida emergencial, diferentemente do que ocorre com outras modalidades como EaD, prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. O ERE ocorre em caráter excepcional e prevê atividades síncronas por meio virtual em substituição ao que ocorre no ensino presencial (lei 14040/2020).

- b) Que ‘remédios’ tomar para tornar eficaz a Educação Remota, independente da modalidade, no ensino de línguas em particular?
- c) Que competências linguísticas atingir para ativar e efetivar o ensino remoto?
- d) O que o ensino remoto denuncia como lacuna em linguagem da população brasileira iletrada?
- e) De que maneira as desigualdades se tornam mais nítidas no remoto?
- f) Como resgatar/remediar o que já era sofrível?
- g) É possível haver Escola Inclusiva na Educação Remota?
- h) Educação Remota é uniforme e homogênea?

São essas e outras perguntas que aqui nos interessa discutir, ao analisarmos algumas interações entre alunos e professores, no nível Fundamental e Médio, durante a experiência imposta a docentes e discentes no decurso da quarentena a que todos os povos foram submetidos. No Brasil, o que já era insatisfatório no ensino de língua materna (PISA, 2018)⁵ tornou-se explicitado com clareza nas interações virtuais por meio de plataformas de aprendizagem, *WhatsApp*, entre outros, por professores e aprendizes que, nesta pesquisa, constituem a amostra para investigação. Apresentamos também dados de alunos no nível superior como indicadores de que as lacunas em linguagem perpassam toda a escolarização de nossas crianças, jovens e adultos. Almeja-se evidenciar dificuldades e falhas de escrita e, dessa forma, identificar alguns mitos sobre a eficácia do ensino remoto no processo de ensino-aprendizagem da língua materna bem como argumentar em favor de experimentações *in vivo* como forma de comprovar que a consciência linguística é de fundamental importância para a superação de desigualdades veladas principalmente por uma dinâmica social pouco focada nas identidades dos sujeitos que compõem as diversas comunidades de fala.

Ademais, definitivamente os pais não são professores. Afirmar que o remoto está atingindo negativamente apenas os mais vulneráveis não constitui argumento primário convincente. Na imensa maioria, os pais não conseguem desempenhar com sucesso atividades atinentes aos professores. Mesmo os pais intelectuais, que podem até ser vetores para que os filhos se tornem bons alunos, falham igualmente, ainda que deem acesso a bens culturais.

⁵http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/pisa-2018-revela-baixo-desempenho-escolar-em-leitura-matematica-e-ciencias-no-brasil/21206#:~:text=O%20Pisa%202018%20revela%20que,escolariza%C3%A7%C3%A3o%20de%20profici%C3%Aancia%20em%20leitura.&text=As%20escolas%20particulares%20e%20federais,%2C%20respectivamente%2C%20contra%20487%20pontos. Acessado em: 08/11/2020.

Assim, a presente pesquisa volta-se para a breve análise sobre o ensino remoto que se introduziu de improviso em escolas públicas e particulares em nosso país. Os resultados apontam (cf. seção 2) que a atividade de ‘ensinar’ impõe procedimentos científicos prévios, assim como se faz com os fármacos, com experimentações *in vitro* e *in vivo*.

2. Visão biológica e sociofuncional da linguagem e a educação remota

A Faculdade da Linguagem (CHOMSKY, 1967) é inerente ao *Homo Sapiens* e é inscrita no genótipo, do mesmo modo como ocorre com a conformação dos órgãos, suas funções, pré-requisitos vitais aos seres humanos. É conhecimento consolidado aos cientistas da linguagem que todos os bebês (surdos ou ouvintes) adquirem um sistema linguístico natural e involuntariamente à exceção para os que herdam comprometimentos neurobiológicos. Isto equivale a dizer que a aquisição de uma língua materna é uma espécie de ‘condenação’, no bom sentido, aos humanos do Planeta. Não se precisa de remédio para que, desde os balbucios, a linguagem paulatinamente se configure e, até 2 anos, uma criança se aproprie de toda a competência linguística, a representação internalizada da língua materna, quando exposta a estímulos externos de língua.

Num primeiro estágio, o conhecimento da língua, via de regra, se revela na explicitação das primeiras palavras, expressões e sentenças. A competência linguística dos falantes nativos se estrutura devidamente a partir dos princípios gerais e universais de todos os sistemas linguísticos existentes, a Gramática Universal, e fixa os parâmetros específicos da gramática da língua materna. Daí por diante, expande-se o repertório lexical quanto mais contato o falante tenha com os nativos de sua língua. Para Chomsky (1967):

...não há razão para suposições dogmáticas sobre a natureza da Aquisição da Linguagem. As únicas condições que devemos cumprir no desenvolvimento de tal modelo de capacidade mental inata são aqueles fornecidos pela diversidade de e pela necessidade de fornecer competência empiricamente atestada dentro das condições empíricas observadas. (CHOMSKY, 1967, p. 3)⁶

É impactante saber então que a aquisição da língua materna já está pré-programada, assim como as habilidades que os bebês desenvolvem de enxergar, quando o sistema de visão atinge o amadurecimento que permite o bebê ver os contornos, distinguir as cores, perceber as distâncias e as perspectivas dos corpos. De fato, o equipamento genético vem todo estruturado numa harmonia perfeita, mas também depende do externo para se desenvolver em plenitude.

⁶ Tradução dos autores.

Dizendo didaticamente, os bebês precisam interagir com as pessoas, que são usuários da língua, num convívio diário em que os atos de oferta, de atendimento a pedidos e de outras formas de comunicação, estimulem igualmente competências linguísticas (CHOMSKY, 1967) demandadas por desejos, necessidades e cuidados, por trocas de carinho. É exatamente aí, nesse momento, que a dependência do contexto se impõe como necessária à aquisição da competência comunicativa (HYMES, 1972), permitindo o estabelecimento de interações entre os nativos. Assim, a perspectiva biológica da linguagem é tão fundamental quanto a sociointeracional. Somos também *Homo socialis e culturalis*.

O que o Ensino Remoto pode influenciar na linguagem? Até aqui, nada. É um mito acreditar que o remoto concorre para desenvolver a linguagem falada adquirida inescapavelmente, já que ela é espontânea, emerge inexoravelmente e nossa competência linguística e comunicativa se desenvolve naturalmente com o contato com outros falantes da língua materna. Ainda que mestres e alunos troquem diálogos por meio do ensino *online*, o remoto opera preponderantemente com a modalidade escrita da língua, de forma que pressupõe que seus interlocutores tenham se apropriado da lectoescrita.

Nas condições do remoto, há que se pressupor níveis de “letramento escolar” e “letramento social” (SOARES, 2004) atingidos pelos alunos como pré-condição para a adequada relação mestre-discípulo obter êxito. Em conformidade com Soares (2004, p. 111), “...quanto mais longo o processo de escolarização, quanto mais os indivíduos participam de eventos e práticas escolares de letramento, mais bem-sucedidos são nos eventos e práticas sociais que envolvem a leitura e a escrita”. Estimula-se, muitas vezes, no ensino remoto, desde os dois anos, a troca de vídeos, com o objetivo de entretenimento. De acordo com Soares (2020), já aí se pratica a contação de histórias, atividade de letramento importante para a fase da alfabetização ainda não atingida, em que se aprende a tecnologia de relacionar fonema-grafema. Assim se vem trabalhando o Ensino Remoto Emergencial na Pré-escola que sabemos fundamental para o êxito nos períodos subsequentes. Contudo, fica a indagação de como trabalhar a consciência fonológica e outros aspectos no remoto, indispensáveis para a eficácia da lectoescrita.

Vejam, então, alguns mitos de que se reveste o remoto no ensino da língua.

Mito 1: A educação domiciliar pode facilmente substituir o ensino presencial vigente

O debate em torno da educação domiciliar é relativamente recente no Brasil. A ANED⁷, instituição sem fins lucrativos, impulsionou esforços em prol dessa modalidade de ensino a partir de 2010 por iniciativa de um grupo de famílias interessadas na liberdade educacional de seus filhos. A associação disponibiliza em seu site um conjunto de perguntas e respostas⁸ que vai ao encontro do modelo de *homeschooling* de Holt (RIBEIRO e PALHARES, 2017), a partir da década de 1960 praticado em vários países do mundo, pioneiramente nos Estados Unidos. As discussões se voltam para uma comparação com o sistema tradicional presencial vigente, alertando os pais sobre vantagens, benefícios, resultados bem como quanto à dificuldade na formação ética, social, política e religiosa das crianças.

Essa prática tem sido desde então bastante debatida por educadores de modo geral (BARBOSA, 2016), que, embora reconheçam a preocupação dos pais em relação a um ensino coletivo pouco eficiente e de exposição das crianças a violências como *bullying*, abusos e, inclusive, imposições ideológico-políticas, apontam, por outro lado, a excessiva individualização da prática educativa domiciliar e o papel do Estado na garantia e cumprimento do direito à educação. O *homeschooling* no Brasil é de iniciativa de pais de estudantes de instituições privadas, como se depreende dos esclarecimentos da ANED em relação ao elitismo dessa modalidade de ensino cujo custo-benefício tende a ser inferior às mensalidades do ensino presencial:

“13 - A educação domiciliar é um modelo educacional elitista?

Não. A realidade brasileira é de que a maioria das famílias educadoras é de classe média. Muitos pais tinham altos custos com mensalidades escolares e, ao optarem pela educação domiciliar, continuaram investindo na educação dos filhos, mas fazem uma economia considerável, com alto custo-benefício.”⁹

No Brasil, o projeto de lei 2401/19¹⁰ de Eduardo Bolsonaro, fortemente influenciado por essas iniciativas precedentes, defende a liberdade educacional proposta pela educação domiciliar em todos os níveis de ensino: infantil, fundamental e médio. Dentre as principais justificativas, encontram-se:

a) A Internet dispõe de uma série de informações sobre o assunto, amplamente difundido em vários países e com uma demanda considerável no Brasil;

⁷<https://www.aned.org.br/>

⁸<https://www.aned.org.br/conheca/perguntas-e-respostas>

⁹<https://www.aned.org.br/conheca/perguntas-e-respostas>. Ver pergunta 13. Acessado em 31/10/2020.

¹⁰<https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2198615>. Acesso:31/10/2020.

b) A simples convivência em ambiente escolar multisseriado, com a presença de crianças e adolescentes de variadas idades, por si só, enseja preocupação e inquietude em questões relacionadas à violência, drogas, sexualidade precoce, *bullying*, valores culturais e religiosos etc, dos quais, muitas vezes, notoriamente o Estado não consegue tutelar os alunos na medida desejada pelas famílias.

c) Dentre os pontos apontados como contrários ao ensino domiciliar se destaca a falta de socialização com outras crianças e, embora tais críticas sejam, em certa medida, pertinentes, há relatos, sobretudo nos Estados Unidos onde a prática é comum, que a sociabilidade se dá de forma orientada pelo núcleo familiar na participação comunitária e social.

Sem entrar no mérito de o projeto reduzir a escola física a um espaço de socialização e de conflitos, não se encontra na literatura sobre *homeschooling*, ou educação domiciliar, práticas eficazes de construção do saber nas diversas áreas do conhecimento. Num paralelo entre a educação domiciliar e a educação remota, embora tenha havido muitos esforços para se promover condições de aprendizagem coletiva e convivência social em rede, tendo em vista a inevitável implementação tecnológica nessa modalidade de ensino e deixando de lado posições ideológicas no tratamento dessa questão, nossa inquietude gira em torno de duas indagações centrais:

- a) O ensino remoto é tão eficiente quanto o não-remoto em relação à construção da competência comunicativa dos estudantes?
- b) O ensino remoto é excludente e acentua as desigualdades sociais no que tange ao domínio da língua padrão?

A pandemia do novo Coronavírus, que forçou o isolamento de pessoas ao redor do mundo, colocou o ser humano em um estado de quarentena da qual se podem extrair lições de toda sorte. O fechamento de escolas públicas e privadas resultou na exploração de ambientes virtuais de aprendizagem como alternativa para evitar o ‘apagão’ do processo de ensino. Por um lado, é fato que grande parte de estudantes de escolas públicas do país não possui acesso a esses recursos nem mesmo à internet¹¹, e muitas secretarias de educação não têm transparência quanto às estatísticas de participação dos alunos. Há, ainda, as que exigem apenas a marcação da presença na plataforma digital, sem verificação do acesso ao conteúdo e às aulas por parte do estudante. Por outro, há uma euforia, por parte do setor público e privado¹², de que o ensino remoto pode facilmente substituir as aulas presenciais. As barreiras tecnológicas são um grande desafio para o ensino à distância bem como para a redução das desigualdades em relação ao acesso e construção do conhecimento via internet. Porém, mesmo para os estudantes que não

¹¹<https://educa.ibge.gov.br/jovens/materias-especiais/20787-uso-de-internet-televisao-e-celular-no-brasil.html>. Acessado em: 11/11/2020.

¹² Portarias 433 e 434/2020. Acessado em: 11/11/2020.

enfrentam tal limitação, em que medida a aprendizagem remota é (des)balanceada em relação à presencial no âmbito da competência comunicativa?

Definir competência comunicativa não é tarefa fácil. BagarićDjigunović (2007, p. 95) explicam que o termo ‘competência’ é bastante controverso nos estudos linguísticos, tendo Chomsky como precursor na dicotomia competência (conhecimento inato da gramática) versus desempenho (uso da linguagem em situações reais). Hymes (1972) entende a competência comunicativa em sentido mais amplo, como a habilidade em usar a competência gramatical em uma variedade de situações comunicativas. Widdowson (1983), em acordo tácito com Hymes, compreende a competência comunicativa como convenções linguísticas e sociolinguísticas. Canale (1983), por sua vez, conceitua competência comunicativa como um conhecimento consciente ou não sobre a linguagem e sobre aspectos de uso da linguagem. Para este autor, há três tipos de conhecimento sobre a língua:

- a) Conhecimento sobre princípios gramaticais;
- b) Conhecimento sobre como usar a linguagem em contextos sociais a fim de preencher funções comunicativas;
- c) Conhecimento sobre como combinar sentenças e funções comunicativas em relação aos princípios discursivos.

Verifica-se, portanto, que a competência comunicativa não é estática, mas dinâmica e informacionalmente adaptável entre os interlocutores. Como proposto por Taylor (1988), a competência descrita por esses autores pode ser entendida como proficiência no uso da linguagem, ou seja, na maneira como a linguagem é utilizada para alcançar propósitos comunicativos específicos nos mais variados contextos de interação verbal. A proficiência, é claro, perpassa pelo domínio do código linguístico, que inclui vocabulário e conhecimento de regras morfológicas, sintáticas, semânticas, fonético-fonológicas. Tal proficiência é indispensável para que o falante possa compreender minimamente o significado literal do que lê e/ou ouve. É impensável um texto que não exija do interlocutor o domínio dessas regras para seu entendimento. Desse modo, é possível, como fez Bachman e Palmer (1996, p. 68), dividir o conhecimento da linguagem em dois grandes domínios: conhecimento organizacional e conhecimento pragmático. O organizacional diz respeito ao conhecimento gramatical (vocabulário, morfologia, sintaxe, fonologia) e textual, que engloba compreensão e produção de textos escritos ou falados; e o pragmático às referências culturais, dialetos, expressões

idiomáticas, registros e funções manipulativas da linguagem. Ser proficiente, nesse sentido, requer o domínio dessas duas dimensões.

Batista (2018), em um estudo sociolinguístico, mostrou o impacto do fator socioeconômico no domínio e aprendizagem da língua padrão. Aprendiz(es) de escolas públicas que vivem na pobreza extrema apresentam, de acordo com dados da amostra, desempenho linguístico bastante restrito em comparação com a proficiência de colegas em situação econômica mais favorável. Marcuschi (2007, p. 44) argumenta que “o uso social da língua tem efetivamente um papel relevante na construção do conhecimento”. Langacker (1988) defende a integração entre o social e o cognitivo e considera a cognição voltada também ao contexto social. Ao emitir uma opinião, em texto escrito, sobre jogos violentos na internet, um aprendiz de condição socioeconômica baixa relatou:

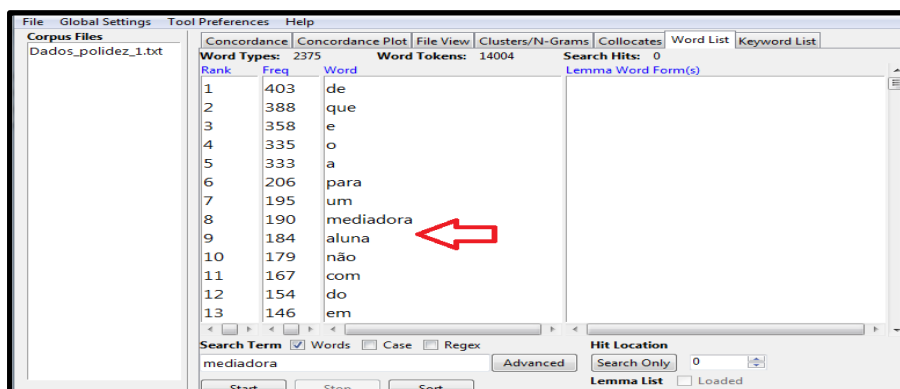
1. Iair os doleseter tem que tomar cuidado naora de cropra jogos violetos. Tomama cuidado poque a gete fica violeto. (AII, 39-40)¹³

Pergunta-se: como um aprendiz com esse nível de proficiência linguística na escrita poderia construir conhecimento tanto organizacional quanto pragmático da linguagem em ambiente remoto da maneira como poderia fazê-lo no presencial?

Sabemos que, durante a quarentena, algumas instituições públicas de ensino fundamental, médio e superior adotaram a educação domiciliar ou remota como alternativa à presencial com a finalidade de que os aprendizes não ficassem ociosos em relação ao ‘apagão’ do processo educacional. Algumas prefeituras e universidades incentivam a docência virtual e a experiência parece alarmante. Uma análise desenvolvida neste estudo voltada para as trocas de mensagens em ambientes virtuais de aprendizagem mostra que a interação entre professor-aluno no processo de ensino-aprendizagem é equânime, haja vista que o vocativo ‘aluno’, altamente frequente, descarta qualquer marca de individualização do aprendiz. Mesmo o professor tendo tido contato com os aprendizes antes da quarentena, no ambiente virtual que ocorre durante o isolamento social, há um distanciamento, e as explicações, recomendações, são as mesmas independentemente de quem as receba do outro lado da interlocução.

¹³ Reescrita dos autores: ‘E aí os adolescentes têm que tomar cuidado na hora de comprar jogos violentos. Tomem cuidado porque a gente fica violento.’

Quadro 1: Frequência de vocativos em interações *online*¹⁴¹⁵



Rank	Freq	Word
1	403	de
2	388	que
3	358	e
4	335	o
5	333	a
6	206	para
7	195	um
8	190	mediadora
9	184	aluna
10	179	não
11	167	com
12	154	do
13	146	em

Interessante observar ainda que a partícula ‘não’ é também uma das palavras mais frequentes. Dentre as ocorrências:

2. (...) Não entendi porque não alcancei a nota que precisava (...)
3. (...) Não aparece nada e cai o curso (...)
4. (...) não chegou nada para mim (...)
5. (...) o sistema não aceitou o nome do grupo
6. (...) os arquivos não abrem (...)
7. (...) a plataforma não aceitou e por isso não enviei (...)

As mensagens trocadas entre docentes e discentes ou dizem respeito a problemas técnicos de acesso, navegabilidade e conexão ou concentram-se em perguntas sobre notas, prazos e confirmação de recebimento de tarefas pelo professor:

8. professora,vc recebeu minha mensagem sobre o exercício passado?
9. Professora como faz pra entregar?
10. O meu chegou aí já?
11. Mais eu mandei semana passada (...)

É importante destacar quão exaustos os professores ficam com a ‘infinita’ remessa de perguntas para confirmar se receberam ou não alguma tarefa. Trata-se de trabalho árduo que precisa ser atendido individualmente, demandando uma carga horária extensa para preparação das aulas, interação com os aprendizes, correção de tarefas e *feedbacks* individualizados. Um tempo perdido. O ambiente virtual acaba se reduzindo a um espaço de massificação de tarefas.

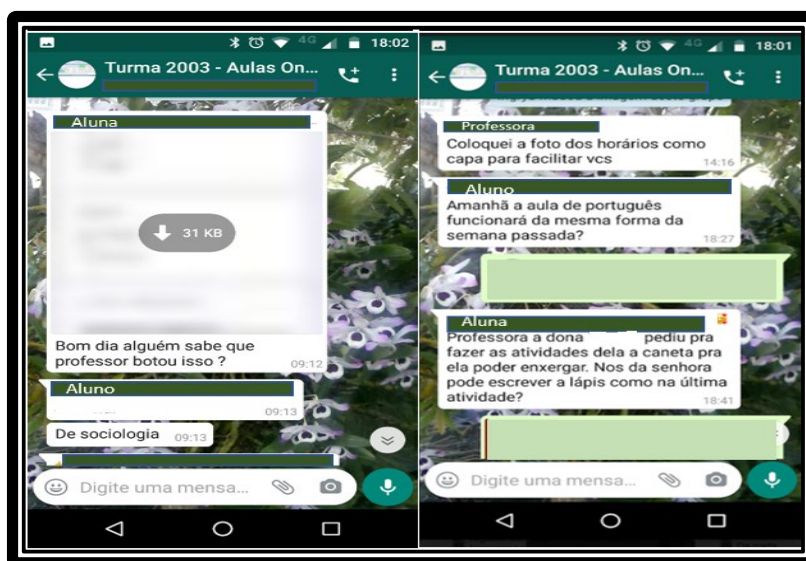
¹⁴Os dados foram explorados com a aplicação da tecnologia ‘Antconc’.

¹⁵ As interações são de estudantes de graduação. Fonte: BARBOSA, M.F.S.O. (Im)polidez em EAD. Tese de doutorado/Faculdade de Letras/UFRJ. 2010. 172f.

Embora alguns professores interajam por videoaulas *online* ou gravem vídeos com explicações das matérias, seu interlocutor é sempre um aprendiz típico, o ‘aluno’. No projeto de lei 2401/19, voltado para o ensino domiciliar, como *ohomeschooling*, até a matrícula é virtual. Isso implica dizer que nada se sabe sobre o potencial aprendiz, a não ser sua idade e ano de escolaridade.

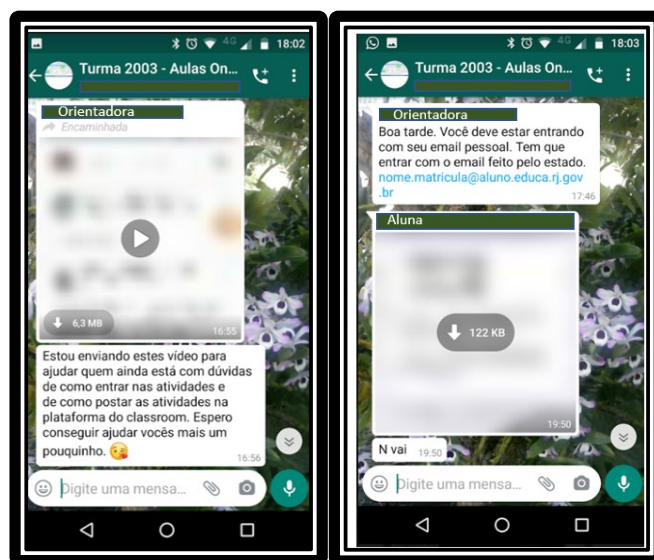
Essas barreiras não são os únicos obstáculos encontrados no ensino remoto. A pandemia veio revelar na área da educação que os nativos digitais não passam de analfabetos funcionais em tecnologia. Em sua ampla maioria, utilizam os aparelhos celulares para se comunicar e se entreter nas redes sociais e limitam seu conhecimento digital a esse aspecto. Podemos comprovar o fenômeno através de trocas de mensagens que se resumem às dúvidas de como operar o remoto. Os *prints* de tela a seguir mostram interações em grupos de *WhatsApp*, formados pela orientação educacional de uma escola estadual de Ensino Médio do Rio de Janeiro, com o objetivo de auxiliar os alunos tanto no acesso à plataforma adotada pela Secretaria de Estado de Educação, quanto no conteúdo e na realização das atividades propostas pelos professores:

Figura 1 – Interações no *WhatsApp*



A figura 1 exemplifica a complexidade enfrentada pelos alunos quanto ao acesso à plataforma educacional e, pela orientadora, em explicar-lhes. A partir do momento em que parecem resolver o problema de acesso, outros obstáculos surgem:

Figura 2 – Interações no WhatsApp



Na Figura 2, os alunos mostram-se confusos em relação às postagens dos professores e revelam que também eles, mestres, demonstram dificuldades em se organizar cronologicamente. A Figura aponta ainda a dificuldade do aluno em identificar a que matéria pertence determinado conteúdo postado na plataforma educacional.

As divergências encontradas explicitam algumas das lacunas deixadas pelo remoto. Através de leitura mais apurada das mensagens, encontramos a linguagem como fator exponencial dessa inanidade.

Em princípio, o remoto pressupõe que:

- a) Os alunos dominam a tecnologia;
- b) Os alunos dominam a leitura e a escrita;
- c) Os alunos desenvolveram adequadamente a competência pragmática.

Na realidade, o que constatamos é:

- d) Os estudantes não dominam a tecnologia para fins educacionais;
- e) Os alunos não possuem os marcadores da escrita para uma adequada fluência (digamos assim) no remoto;
- d) No presencial, essa lacuna é 'resolvida' por recursos de hesitações, repetições etc. que, observados pelos professores, vão sendo trabalhados e, digamos, compensados.

O remoto, portanto, se “exime” do ato de ensinagem provocando um apagão pedagógico. Basta enviar aos estudantes o material teórico que eles mesmos construiriam o próprio conhecimento? Mollica (2007) salienta a importância da interação face a face entre professor e educando na construção do aprendizado: "o aprendiz também tem Voz em sala de aula e pode interagir na negociação de significados" (MOLLICA, 2007, p.71). Se o aluno não sabe se comportar linguisticamente no sistema presencial, no remoto, a possibilidade de sucesso para conseguir se comunicar praticamente inexistente, uma vez que ocorre supressão da relação professor/aluno, na medida em que o aprendiz é forçado a ser um autodidata. Dessa forma, a escola perde a sua razão de ser, uma vez que a proposta envolve a interação aluno/professor, tal qual na saúde em que a relação médico/paciente é fundamental.

Portanto, o remoto exige tanto de professores como de alunos conhecimentos prévios, com foco no letramento em tecnologia. Destes últimos, proficiência linguística mínima de leitura e escrita para interações de práticas de ensino bem sucedidas, além, é claro, de planejamento específico, direcionado para o preenchimento de lacunas que o remoto não consegue abarcar com eficiência no trabalho com a linguagem.

Mito 2: As interações remotas podem ser tão espontâneas e plenas como as face a face

A conversação espontânea é uma das práticas comunicativas mais comuns no nosso dia a dia e se vale de estratégias interacionais muito além da gramática e do léxico da língua. Ela se constitui como espaço privilegiado de construção de identidades sociais (MARCUSCHI, 2003, p. 5), dado que a prática conversacional abarca não apenas conhecimentos linguísticos e paralinguísticos, mas aspectos socioculturais historicamente construídos e partilhados para uma comunicação bem-sucedida. Não se trata, como se poderia supor, de processo anárquico, aleatório e caótico. A dinâmica conversacional, entendida aqui como espontânea ou não-artificial e que resulta de um saber sociocultural, é altamente organizada e complexa, subordinada a regras contextuais, interpessoais e semânticas atreladas a aspectos cognitivos, étnicos e culturais.

A artificialidade do ambiente virtual traz preocupações, em sentido macro, em relação à simetria das trocas comunicativas. Embora termos empregados como vocativos ‘aluno’, ‘mediador’ ou ‘professor’ funcionem como identificação dos papéis sociais nos sistemas de conversação, os turnos entre professor e aluno tendem a ser convergentes em relação à gramática, ao léxico e à própria informalidade de modo que o discurso do docente se aproxima simetricamente ao do aprendiz, provocando ruídos na negociação de identidades e anulando os

mecanismos linguísticos típicos dessa negociação, como se vê na troca de mensagem escrita em:

- A¹⁶: professora até que horas pra fazer o dever?
P: Gente não tem dever não... É só pra copiar a matéria
A: ata

A simetria de identidades presente nessa interação (escrita informal) reflete que as trocas no ambiente remoto privilegiam a informalidade ao mesmo tempo em que freiam a percepção do aprendiz em relação à dinamicidade da conversação, que varia a depender de condições culturais, socioeconômicas e de poder na participação em diálogos. A quebra do distanciamento provocado pelo espaço físico compartilhado reconfigura, sobremaneira, a interlocução desses agentes, haja vista que a oralidade em sala de aula e em outros espaços da escola exige do interlocutor 'aluno' mecanismos linguísticos e paralinguísticos que o fazem avançar em relação a interações que ele realiza no dia a dia com seus pares. Esse avanço é diretamente proporcional ao nível de letramento e ao acesso a bens culturais do aprendiz e do grupo social a que pertence. Há um importante intervalo no espectro entre a escrita informal no ambiente remoto e a fala (in)formal nos espaços físicos de interação, como no interior das escolas. Tal intervalo não pode ser ignorado sob pena de privar o aprendiz do pleno desenvolvimento de sua competência comunicativa.

Consideremos, por exemplo, o modo de organização da conversação por falas 'simultâneas' e 'sobreposições'. De que modo o remoto pode contribuir para a sistematização na construção de estratégias de interação nesse contexto interacional? Primeiramente, as trocas de mensagens em plataformas como *Microsoft Teams*, *Moodle*, *WhatsApp*, por ser escrito, ou mesmo com gravação de voz, não permitem simultaneidade e sobreposição. É um turno de cada vez. Ainda que haja as interações simultâneas por videoconferência, os recursos computacionais desfavorecem essas negociações no fluxo conversacional, como opções de levantar a mão, ou sinalizar, via *chat*, o interesse em se manifestar oralmente. As interações comunicativas no contexto escolar, *in presentia*, são variáveis que privilegiam (e não discriminam) as negociações de identidades e de usos sociocomunicativos da linguagem, o que ainda não se confirma no ambiente remoto, seja qual for a tecnologia envolvida nesse processo.

Marcuschi (2003, p. 23-24) apresenta um diálogo de uma professora, em sala de aula, com seus alunos em situação de revisão de exercícios de matemática. Na interação, a professora provoca os estudantes para que proponham a resolução de uma conta:

¹⁶ A = aluno; P = professor. A interação se deu remotamente entre professor e aprendiz do Ensino Médio de instituição pública.

P: e agora como é que vou terminar isso (...)
A: cinco sexto
P: como cinco sexto?
As: (muitos alunos respondem ao mesmo tempo)
P: olha / pera aí / não fala todos ao mesmo tempo / ninguém consegue entender / um de cada vez (...)

A intervenção da professora à reação dos alunos só foi possível dado o contexto de interação. Em ambientes de conversação *online*, a professora leria os turnos dos alunos e tiraria uma conclusão. Em sala de aula, em tempo real, a estratégia linguística e a organizacional da conversão são diversas e específicas dessa situação comunicativa. Nos dados que analisamos, não há qualquer interação nesse modo conversacional porque, no remoto, as regras são outras. Pontua-se aí que a estratégia de intervenção poderia ser bastante variada: ‘silêncio’, ‘deixa eu falar’, ‘shshshsh’, ‘por favor’, etc., num espectro que vai desde um falar influenciado por emoções do contexto até a obediência a regras de polidez, de negociação de identidades, de respeito, entre outras construídas e estabelecidas por convenções sociais e culturais de convivência.

Com efeito, as regras que regem a conversação espontânea na fala são diferentes também nos sistemas de bate-papo *online*. A fala possui características organizacionais próprias, incluindo marcadores conversacionais de natureza suprasegmental, que não podem ser resgatados em ambientes remotos de interação. O desafio de ensinar em ambiente *online* prevê falhas e lacunas importantes, em especial em relação à competência comunicativa oral dos aprendizes.

Mito 3: O remoto não compromete o trabalho com a modalidade oral da língua

Os PCNs¹⁷ de Língua Portuguesa, quanto à oralidade, atestam que

Cabe à escola ensinar para o aluno a utilizar a linguagem oral no planejamento e realização de apresentações públicas: realizações de entrevistas, debates, seminários, apresentações teatrais etc. trata-se de propor situações didáticas nas quais essas atividades façam sentido de fato, pois é descabido treinar um nível mais formal da fala, tomando como mais apropriado para todas as situações. A aprendizagem de procedimentos apropriados de fala e de escuta, em contextos públicos, dificilmente ocorrerá se a escola não tomar para si a tarefa de provê-la. (BRASIL, 1998, p.26)

¹⁷ Parâmetros Curriculares Nacionais.

A respeito do ensino dos gêneros orais, é preciso que o aprendente reconheça que escrita e oralidade se inteiram. Bakhtin (2003) salienta que “a diversidade das modalidades de diálogo cotidiano é extraordinariamente grande em função do seu tema, da situação e da composição dos participantes” (BAKHTIN, 2003, p.262). Em consonância com Marcuschi (2001),

a oralidade seria uma prática social interativa para fins comunicativos que se apresenta sob variadas formas ou gêneros textuais fundados na realidade sonora; ela vai desde uma realização mais informal a mais formal nos mais variados contextos de uso (MARCUSCHI, 2001, p.25)

Bakhtin nos alerta que a linguagem é atividade de interação realizada através do diálogo. A aquisição do vocabulário e da estrutura de uma língua não ocorre por meio de dicionários ou manuais de gramática, mas por meio de enunciados concretos que ouvimos e reproduzimos na comunicação com quem nos rodeia.

A experiência da pandemia, como já dito, forçou Estados e Municípios a ofertar a modalidade de ensino à distância, em formato de ensino remoto emergencial, por meio de diferentes recursos: (a) cadernos impressos de atividades autorreguladas¹⁸ enviados pelos Correios aos alunos com o objetivo de levar o conteúdo àqueles sem acesso à *internet* e como material de apoio aos demais; (b) aulas com os conteúdos programáticos em canal de TV aberta; (d) ambiente *online* de interação entre professores e alunos, onde são disponibilizadas atividades, explicações, videoaulas *on* e *offline*; e, em alguns casos, grupos de *WhatsApp* com o mesmo objetivo. Apesar dos esforços empreendidos pelas Secretarias de Educação de estados e municípios do país, em viabilizar que os aprendizes não interrompam sua rotina de estudos, o fato é que seja impresso, seja por meio de videoaulas, a interação convencional professor/aluno é interrompida.

A proposta da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) para o trabalho com a modalidade oral da língua em sala de aula enfatiza que:

(...) a composição do discurso oral assume características específicas de acordo com as necessidades de comunicação dos interlocutores envolvidos. O discurso oral, portanto, deve ser tomado como objeto de conhecimento visando levar tanto ao aprendizado de práticas escolares em que a oralidade se faz presente, como também contribuir para a participação do aluno na vida pública. Essa perspectiva de trabalho leva naturalmente à formação para a cidadania (...). (BNCC, 2017:24)

¹⁸Esse tipo de material pode ser encontrado em sites específicos disponibilizados por secretarias de educação da esfera estadual e municipal, direcionados a pais e estudantes de escolas públicas do país. Como exemplo, citamos o site do governo de Minas: <https://estudeemcasa.educacao.mg.gov.br/se-liga-na-educacao>. Acessado em: 25/05/2020.

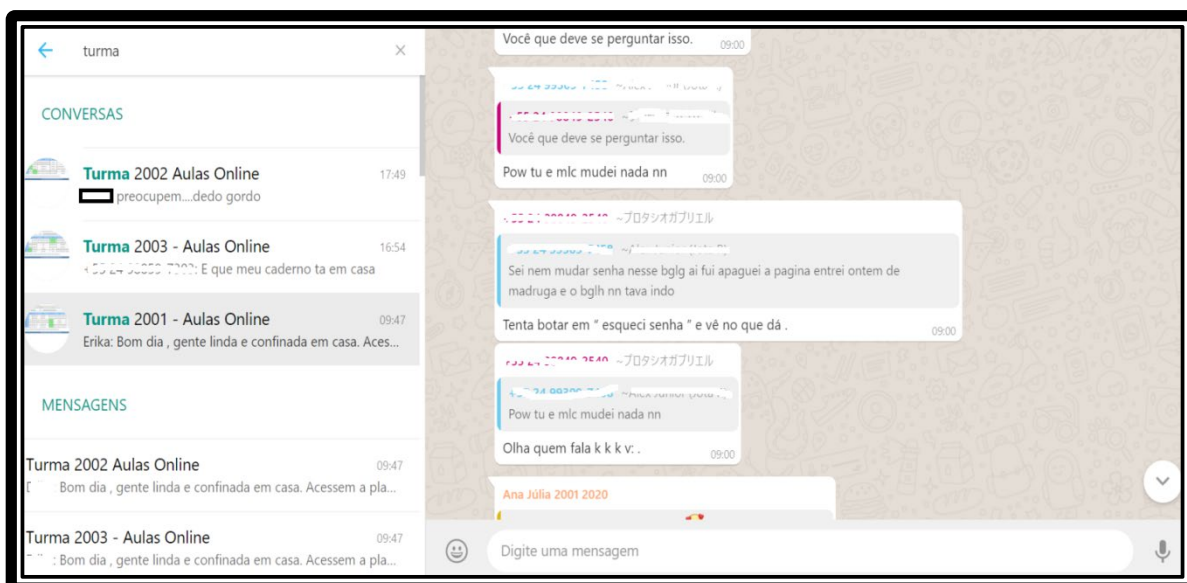
A oralidade, que é fundamental para a consciência da variação linguística, da construção de identidades e de formação para a cidadania, não encontra espaço eficaz de aprendizagem no remoto. A conversação pública, as regras de intercâmbio conversacional na interação face a face, a exposição oral, seminários e tantos outros gêneros escolares e extraescolares cujo aprendizado se realiza, se configura e se consolida nas práticas escolares *in presentia*, mas, em boa medida, perde-se no ambiente *online* que não consegue acolhê-las nem artificialmente. Aprender sobre a língua e aprender a língua são duas faces distintas. Esta última, em especial na modalidade oral, está longe de ser favorecida pelas interações remotas. O conteúdo dos materiais da Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais (Plano de Estudo Tutorado) dos diferentes níveis de ensino da educação pública permitiu comprovar o grande desafio de operar-se com efetividade no processo de ensino-aprendizagem da produção escrita e das competências previstas nas diretrizes oficiais para o trabalho com a oralidade. Não encontramos atividades que pudessem promover a proficiência do aprendiz nesse nível de uso da linguagem, tendo em vista, principalmente, as barreiras impostas pela tecnologia.

Mito 4: Interações remotas favorecem o ensino de padrões linguísticos monitorados escritos

O ensino remoto, ou Regime Especial Domiciliar, adotado por secretarias de educação do país, traz à tona o baixo letramento dos alunos, tanto no que se refere ao aprendizado escolar, quanto no que diz respeito ao uso eficiente dos sistemas de tecnologia, inclusive os que cursam o Ensino Médio. Surpreendentemente, os estudantes revelam-se analfabetos funcionais virtuais, reduzindo seu conhecimento ao *WhatsApp*. A prática de escrita empregada pelo nativo virtual no aplicativo é transposta para a interação entre alunos e professores no remoto, evidenciando marcas como ausência de pontuação.

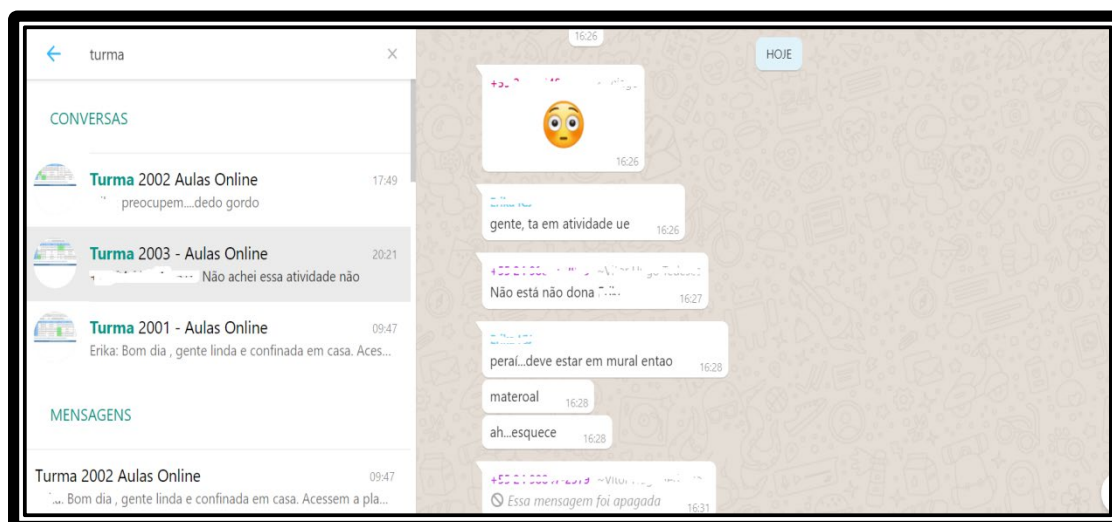
Através de análise de grupos de *WhatsApp*, destinados à orientação pedagógica de uma Escola Estadual do Rio de Janeiro para assessorar os alunos no acesso à plataforma de ensino *online* e nos conteúdos, verificamos a frequência notável de uso de vocativos, sem a devida marcação na escrita, uso de gírias, abreviações/reduções, desvios de concordância. Pesquisas como a de Queiroz (2016), que investiga a escrita de alunos em ambiente *online* por meio do aplicativo de *WhatsApp* e *offline*, mostram que não se pode afirmar que a escrita em ambiente real é influenciada pela escrita em ambiente virtual e que muitas variações empregadas no aplicativo da internet são também encontradas na escrita dos educandos em sala de aula. Na figura 3, observamos reduções como “mlc” no lugar de ‘moleque’, “nn” em vez de ‘não’, marcas de oralidade como “Pow”, além de falta de pontuação.

Figura 3 – Abreviações em interações online



A Figura 4 retrata um momento de conversa entre alunos, com participação de docentes e da orientadora da escola.

Figura 4 – Chat entre alunos e professora



O trecho em análise reflete grau alto de informalidade na escrita da professora que se dirige ao grupo. Sem qualquer preocupação em monitorar sua linguagem no ambiente de ensino, a professora reproduz sua fala na escrita de forma semelhante à fala. Marcas como “perai”, “ta”, “ue”, “ah...” revelam baixo monitoramento estilístico entre a professora e os alunos. É possível, ainda, verificar certa preocupação do aluno na passagem “Não está não dona

*****¹⁹”, ao chamar a atenção da mestre quanto ao uso do marcador conversacional próprio de padrão coloquial.

Os alunos não possuem repertório gramatical ampliado, recursos de sintaxes mais complexas. As construções empregadas nas mensagens trocadas entre professor-aluno são todas voltadas para o emissor, são autocentradas, na voz ativa, com ausência de recursos de impessoalidade requeridos no discurso formal institucionalizado. Os dados revelam repertório linguístico-estrutural restrito, tal como Mollica, Batista, Quadrio, Fernandes (2020) denunciam. O signo gírio e abreviações são fartamente utilizados, sem qualquer cerimônia, revelando inadequação linguística contextual na relação professor-aluno. O problema é que o *WhatsApp* foi criado para atender a necessidades comunicativas diferentes das necessidades da escola. Trata-se do nativo virtual que tem incrível destreza com o ‘zap’ e nada mais. Assim, a limitação dos alunos na leitura e na escrita é desnudada no remoto. Vêm a nu os discentes distantes do leitor proficiente que se deseja ver desenvolvido no curso da escolarização. Emerge, assim, o aluno desprovido de competência pragmática que lhe permitiria melhor interação com o mestre. Emerge paralelamente um leitor com limitações para operar inferências, muito perto do estágio de um alfabetismo insuficiente com alunos que não possuem recursos da escrita para a eficácia requerida na interação e na ‘fluência’ no remoto, como estratégias linguísticas para compensar o que naturalmente ocorreria no ensino presencial, tais como processos naturais de repetição, refacção.

A esse respeito, Bortoni-Ricardo (2004), ao propor o *continuum* de “monitoramento estilístico”, comprova que os alunos não possuem repertório construcional suficiente para se adequar linguisticamente a contextos mais formais, como seria esperado no ambiente remoto. É notável a alta frequência de vocativos sem repertório vocabular diversificado e sem traços característicos da escrita formal como mostrado na tabela 1.

Tabela 1 – Ocorrências de vocativos e marcação na escrita

	<i>Sem marcação na escrita</i>	<i>Com marcação na escrita</i>
<i>Galera / glr</i>	3	–
<i>Mano</i>	1	–
<i>Gente</i>	10	5
<i>Nome próprio</i>	14	5
<i>Povo</i>	2	–
<i>Queridos</i>	2	–
<i>Professora</i>	7	–

¹⁹ Nome próprio.

Apuramos 49 ocorrências de termos empregados como vocativos em falas que introduzem diálogo. Foram encontradas ao todo 81 possibilidades de uso de vocativo, totalizando 60% do seu emprego. Dentre as ocorrências registradas, 75% não seguem as regras da escrita segundo os padrões monitorados. Vale salientar que 25% dos casos que não apresentam marcação de escrita pertencem a membros do corpo docente da escola.

É razoável supor que a ocorrência do vocativo sem a devida marcação pode ser analisada em função de tópico frasal, como se pode comparar em (12) e (13).

(12) *Ok *****.*

(13) ****** está no grupo?*

Foi possível identificar a função do nome próprio nesses enunciados ao recorrer aos contextos de diálogo em que aparecem. Em (1), a mensagem enunciada foi ‘Ok, *****!’, atuando o nome como vocativo. Já em (2), o enunciado é uma frase interrogativa, em que “*****” assume o papel de tópico frasal. Mas poderia perfeitamente atuar como vocativo, se a mensagem passada fosse ‘*****, está no grupo?’, subentendendo pronome de segunda pessoa antes do verbo *estar*, indicando que a pergunta se dirige especificamente a esse interlocutor e não aos demais participantes do grupo.

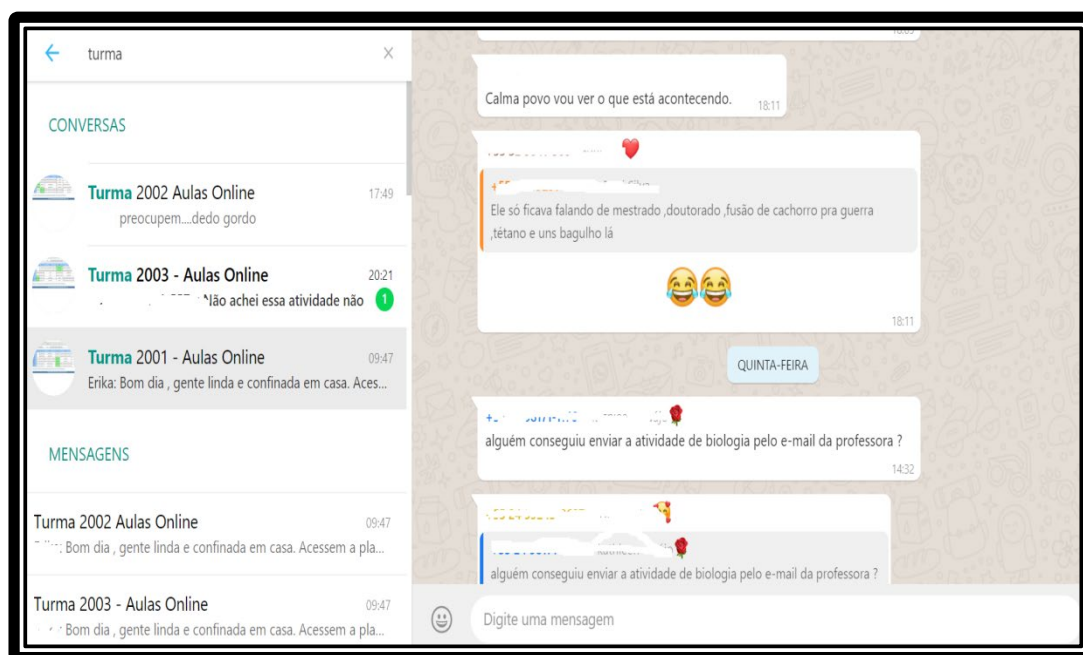
Observamos que os docentes privilegiam também a informalidade e assim aproximam seu discurso da escrita dos aprendizes e este é um ponto sujeito a discussões. Veja-se a frase “Calma povo vou ver o que está acontecendo”, emitida pela orientadora da escola.

Figura 5 – *Chat* entre orientadora e alunos

O *continuum* de monitoração estilística proposto por Bortoni-Ricardo (2004) diz respeito à adequação a contextos de fala e de escrita. Em interação informal, como no caso de *WhatsApp*, espera-se mesmo relaxamento estilístico com emergência frequente de marcas coloquiais do vernáculo. O uso diuturno dessa via de comunicação *online* acaba por estimular o ‘relaxamento’ no trato com a linguagem e anula as identidades entre os agentes, minorando a consciência linguística dos estudantes na construção de padrões linguísticos monitorados.

Os dados em análise indicam que nem alunos nem docentes conseguem diferenciar linguisticamente o ambiente *online* do ensino emergencial do contexto informal das redes sociais e aplicativos de *chats*. As evidências apontam que não se tem consistência quanto aos padrões sociolinguísticos por parte de professores e alunos. A didatização contemporânea, sem dúvida, se vale do avanço das tecnologias modernas exigindo competências cognitivas complexas, mas pode estar contribuindo para a ausência de limites claros necessários à utilização dos adequados registros linguísticos próprios às situações comunicativas entre professor e aluno.

É de se supor que a utilização dos *apps* de interação favorece dado emprego da linguagem, notadamente marcada por abreviações e sem compromisso com a escrita formal da língua. O contexto pragmático de uso da língua que aí se instaura é restrito, reduzido a um conjunto de perguntas e respostas (na modalidade escrita) que, dada a informalidade da



interação remota que se observa nos dados, em nada contribui para que os adolescentes desenvolvam níveis mais complexos de elaboração do seu repertório léxico-gramatical.

Mito 5: O remoto abrange a Educação Inclusiva de maneira satisfatória

Ninguém tem dúvida de que a lectoescrita é a espinha dorsal para a integração numa sociedade letrada e a interação no ensino remoto. Mas como os sujeitos atípicos, que apresentam sintomas geralmente de déficit na linguagem, podem operar no remoto?

A escrita não é um processo linear de modo que se torna mais difícil de ser dominado. Stampa (2009) explica que, na medida em que os neurônios frontais “aprendem a escrever” as letras, a grafia das palavras passa a ser organizada pelos neurônios parietais de memorização visual e de controle visual de movimentação da mão devido à potenciação das conexões entre todas as células. Se a criança tem dificuldade para identificar os componentes sonoros das palavras, enfrentará, inevitavelmente, problemas para estabelecer a relação som-letra. Segundo Marec-Breton e Gombert (2004, p. 107), “a leitura é uma atividade complexa de tratamento de informações gráficas, a fim de delas extrair significação.”

Tanto os leitores ditos típicos como os atípicos (portadores de síndromes como DELL, TDH, Down, TEA) projetam no texto diferentes conhecimentos de mundo. Segundo Kato (1995), a possibilidade de leitura descendente está ligada à familiaridade da palavra no léxico mental e tal fato refere-se tanto aos sujeitos típicos bem alfabetizados, quanto aos pouco ou nada alfabetizados, bem como aos sujeitos não típicos, como os disléxicos, disgráficos, dentre outras síndromes relacionadas à lectoescrita.

Tão importante quanto se apropriar da tecnologia da decodificação grafofonológica, é se engajar em práticas sociais por meio da escrita, em se tratando de uma cultura grafocêntrica. Para Mollica (2005), um longo percurso é percorrido. A apropriação da leitura e da escrita envolve etapas graduais e contínuas que implicam o aprendizado de inúmeras estratégias cognitivas numa língua em particular, colocadas nos contextos adequadamente, sensíveis aos gêneros discursivos. Para Bortoni-Ricardo (2006), ler e escrever são sistemas que exigem conhecimentos de natureza sintática, semântica e pragmático-discursiva, e que reforçam a importância da perspectiva social do letramento e um ensino firmemente enraizado através de diferentes gêneros textuais.

Silvia (2011) afirma que, se o processo da lectoescrita em crianças ditas normais é cognitivamente complexo, em crianças com desenvolvimento atípico, a literacia assume dimensão ainda maior. Alterações no código ortográfico devem-se não somente aos aspectos

relativos ao comprometimento anátomo-funcional do aparelho fonador, da motricidade, da audição e da percepção visual, como também às condições intelectuais, afetivo-emocionais e sociais do indivíduo. Segundo a autora, esses fatores, combinados e analisados conjuntamente, concorrem para se delinear o perfil do alfabetizando dito atípico.

Para Capovilla e Capovilla (2002, p. 64), jogos de linguagem aplicam-se muito bem em sujeitos considerados típicos, especialmente em alunos de EJA (Educação de jovens e Adultos). E o que dizer nos indivíduos atípicos? Pesquisas com portadores de Dislexia e de Síndrome de Down (MORGAN, 2014) demonstram que os desvios de leitura e escrita não são totalmente aleatórios. Na pesquisa de Silva (2011), ficou claro que cada caso é um caso, o que exige então equipe interdisciplinar (professor, mediador, fonoaudiólogo, psicólogo) para a assistência das reais necessidades de cada aluno com características de desenvolvimento atípico.

A Escola Inclusiva tem compromisso com a singularidade. Mais do que nunca, a mediação é ferramenta precisa e confiável para o sucesso dos atípicos. Os pesquisadores que assinam a coletânea de Bortoni-Ricardo et al (2012) como as pistas de contextualização são poderosos aliados dos docentes. A mediação pedagógica é uma dentre muitas armas no arsenal disponível. O mesmo sucesso é atribuído à consciência fonológica, à consciência metalinguística.

Como o remoto pode então assumir função tão complexa na Educação Inclusiva? O que dizer do remoto em indivíduos surdos?

Eis mais um mito do remoto que joga luz nas agruras já enfrentadas na escola brasileira.

3. Experimentação *in vitro*, experimentação *in vivo*

Os mitos discutidos neste artigo nos remetem a experimentações científicas no âmbito da linguagem. Nesta seção, demonstramos o paralelo entre pesquisas no campo da Saúde e da Ciência da Linguagem de forma a argumentar que o ensino de língua materna requer experimentações *in vivo*, antes de proposições e de iniciativas de caráter educacional.

Nas Ciências Humanas, não se pode sair de experimentações *in vitro*, passando por experimentações em animais para se atingir experimentação *in vivo*, com humanos, fora dos laboratórios. Esse é o protocolo que seguem os cientistas da saúde para atestar a eficácia de remédios e vacinas e finalmente validá-las para produzir em grande escala pela *Big Pharma* em todos os humanos que habitam o Planeta Terra. Em Linguística, as pesquisas teóricas e descritivas postulam princípios que governam os sistemas das línguas e descrevem mecanismos e variáveis implicadas na arquitetura internalizada da gramática dos nativos, bem como os

vetores que contextualizam os usos reais da linguagem. Essa fase teórico-descritiva, *in vitro*, situa-se bem distante de possíveis aplicações práticas, porquanto não há garantias de eficácia pedagógica tampouco pode ser aplicada em ratinhos de laboratórios. Humanos que são, os alunos não se prestam a ser cobaias para experimentos *in vitro*, cuja meta orienta-se ao atingimento de possível sucesso pedagógico à descoberta do remédio perfeito para curar, para ensinar.

Alcançar o estágio de validação de estratégias eficientes para ensinar exige que se desenvolva outra etapa de pesquisa, além da de natureza teórica e descritiva, que englobe a comparação precisa entre os grupos que não ‘recebem instruções’, os denominados grupos de controle, com os grupos que ‘recebem instruções’. As instruções são advindas das descobertas da Ciência da Linguagem no nível teórico como em todas as áreas do conhecimento.

Roncarati e Mollica (2013) deixam claro que as estruturas coloquiais operam, em geral, na direção da economia linguística cuja meta é recuperar o paradigma regular. São bons exemplos *dezi, estupidez, otro, peixe, contá, puque, homi, falano, tamém.*, casos nos níveis fonológico e morfológico. Para o linguista, a evidência desses casos não está associada à ideia de empobrecimento da língua ou a características de linguagem infantil tampouco a defeicit de linguagem. A simplificação silábica constitui tendência natural e universal verificada nas modalidades vernaculares das línguas. Assim, o princípio de que ‘nada na língua é por acaso’ encontra respaldo no nível da pesquisa básica segundo a qual é preciso conhecer as razões dos empregos linguísticos que, em boa medida, seguem princípios muito fáceis de entender porque as línguas são sistemas estruturados, governados por leis intrínsecas, semelhante aos ecossistemas, à morfologia e à função dos órgãos do corpo humano. Os elementos estão sistemicamente organizados e implicados.

Tome-se o princípio da naturalidade do sistema e será fácil compreender os empregos de (1) a (3). A falta de concordância verbal nas três sentenças encontra abrigo no princípio de a canonicidade do Português SVO (Sujeito-Verbo-Objeto) exigir o acordo do verbo com o sujeito. O sujeito está posposto nos três exemplos e é interpretado como objeto direto, de modo que o falante, ao operar a reanálise, fica aparentemente ‘desobrigado’ a marcar o plural em ‘as férias’, em ‘os convidados’ e em ‘as aulas’.

- (1) Acabou as férias.
- (2) Chegou os convidados.
- (3) Começou as aulas.

Na ordem SVO, com o sujeito na posição *default*, existem as seguintes possibilidades estruturais em que os pares (a) e (b) o mesmo valor de verdade:

- (4a) as férias acabaram;
- (4b) as férias acabou;
- (5a) os convidados chegaram;
- (5b) os convidados chegou;
- (6a) as aulas começaram;
- (6b) as aulas começou.

Todos os processamentos elencados nos exemplos são possíveis no sistema do português e correspondem a um mesmo significado. Há algo, no entanto, que diz respeito ao grau de percepção que os falantes têm das estruturas. As sentenças (1), (2) e (3) nos parecem muito ‘naturais’, enquanto (4b), (5b) e (6b) soam ‘menos naturais’. Eis uma questão que se sobrepõe, em muitos casos, à possibilidade de se ‘falar diferente’, melhor dizendo, escolher mais de uma forma com equivalência semântica livremente.

Em tese, parece aceitável que a língua ofereça opções estruturais para os falantes processarem os mesmos conteúdos proposicionais. No entanto, o livre arbítrio que o falante possui passa, muitas vezes, por filtros que não são necessariamente normativos, como a muitos parece crer. Antes, guardam relação com outras regras que também governam os sistemas das línguas. A sensibilidade e a percepção do falante em relação aos usos linguísticos, assim como suas funcionalidades em dados contextos quebram a ideia de liberdade total e de relação perfeitamente isomórfica das estruturas à disposição dos nativos. Estão em jogo, dentre outras questões, os valores sociais de variáveis, assim como as identidades linguísticas das escolhas dos usuários. Naro e Scherre (1998) revelam resultados que apontam o fator classe social em cruzamento com a variável saliência fônica. De acordo com os autores, os falantes de classe média e classe média alta apresentam a escala da saliência mais evidente em relação à marca de plural em comparação com os falantes de classe baixa. Scherre (1978, 1998) em seus estudos sobre a concordância nominal avulta o aspecto social como fator relevante na eliminação das marcas de plural.

Mollica (1995) empreendeu pesquisa com vários fenômenos de fala e postulou uma constante entre a relação entre produção/percepção e avaliação linguística, por meio de máximas, esboçadas inicialmente em pesquisa anterior (MOLLICA, 1993). A autora diz então, à página 128:

(...) é razoável propor que:

1. estruturas menos notadas são menos estigmatizadas, que, no entanto, nem são necessariamente as mais frequentes nem exatamente as variantes padrão;
2. estruturas mais notadas são mais estigmatizadas, que, no entanto, nem são necessariamente as menos frequentes nem exatamente as variantes não padrão;
3. estruturas mais notadas, (salvo os casos de variantes não padrão sujeitas permanentemente à atenção dos indivíduos mais escolarizados), são envolvidas por condições estruturais especiais, que implicam quase sempre forte e nítida relevância do ponto de vista de sua funcionalidade sócio pragmática;
4. estruturas mais estigmatizadas, (salvo os casos de variantes não padrão sujeitas permanentemente à atenção dos indivíduos mais escolarizados), só recebem avaliação negativa dos falantes quando são percebidas, e isso só se verifica se se presentificam as pré-condições estabelecidas em 3.

Essas máximas (vamos assim denominar) podem explicar algum desconforto na percepção das estruturas enumeradas de (1) a (6b), senão vejamos. As sentenças (1), (2) e (3) se enquadram no postulado em (1): a falta de concordância nesses casos é menos notada e as estruturas são menos estigmatizadas, não sendo necessariamente as mais frequentes. Não há estranhamento nos seus empregos porque os falantes operam uma regularização paradigmática ao considerar o sujeito posposto como um objeto. Tal só é possível porque a gramática do português segue as categorias do Parâmetro Pro-drop e permite, assim, o lócus do sujeito não ser preenchido. Havendo movimento do constituinte argumento interno para depois do verbo, o falante o interpreta como um argumento externo e, dizendo mais simplesmente, não sente falta do sujeito que foi para o outro lado.

Lembremos de novo que a ordem SOV prevê o sujeito preposto ao verbo e é a ordem não marcada do português que estrutura o maior número de sentenças. Com o sujeito no singular, nada de mais acontece em relação à percepção nem há qualquer complicação no nível pedagógico. Note que não há estranheza em algumas construções. Em ‘o convidado chegou’, ‘a aula acabou’, em que o sujeito está preposto ao verbo, nenhum acontecimento extraordinário de percepção acontece com as construções de sujeito pós-verbal ‘chegou o convidado’, ‘acabou a aula’. O problema se coloca quando temos o sujeito no plural.

Perceba que o que está sendo denominado neste trabalho como máxima (2) se aplica aos casos (4b), (5b) e (6b). Como o português brasileiro exige concordância entre o verbo e seu sujeito, o argumento interno, as estruturas que não apresentam acordo entre os dois constituintes causam estranheza à maioria dos falantes, muito diferente do inglês cuja construção ‘the boys play baseball’ é perfeitamente possível porque, no sistema do inglês, não há exigência de acordo entre os dois constituintes a não ser na 3ª pessoa do singular.

As teorias que norteiam o entendimento desses fatos nas línguas interessam aos linguistas no âmbito da pesquisa básica. A descrição de evidências, quando são observadas as possibilidades sistêmicas e os usos reais, joga luz na teoria que dá base a princípios e leis que regem os parâmetros das línguas. Contudo, de nada vale esse conhecimento para a prática educacional se não houver investigação sistemática no âmbito da pesquisa aplicada, mais particularmente, no nível da Linguística Educacional.

Há linguistas que advogam ser apenas suficiente conhecer as diferenças dos padrões linguísticos para haver eficácia educacional. Segundo essa orientação, os aprendizes, sabedores das possibilidades que existem na língua, passam automaticamente a proceder ou não a monitoramento estilístico em contextos discursivos distintos pelo simples fato de saberem que há diferentes formas de embalar a informação que não necessariamente são melhores ou piores.

Ledo engano. Nem tudo é tão simples quanto parece.

Em Educação, como na Saúde, não basta conhecer os padrões linguísticos tampouco as características dos patógenos para se chegar ao remédio pedagógico eficaz. Para se ter certeza que o conhecimento acadêmico *in vitro* é um conhecimento pedagógico, é preciso testar *in vivo*, só que não faz sentido, evidentemente, testar em animais. Os cientistas da Saúde podem testar em animais nos laboratórios, mas os linguistas naturalmente não o fazem uma vez que os alunos não são ratinhos. Nova etapa, pois, de pesquisa se impõe. Nessa nova fase de investigação, o procedimento consiste em considerar dois grupos: (a) um que deverá ser conscientizado sobre as razões de não haver concordância nas sentenças dos exemplos (1), (2) e (3). É o grupo que recebe o ‘remédio novo’ que está sendo testado; (b) o outro grupo não receberá nenhuma explicação. É o ‘grupo placebo’, que toma ‘açúcar’, ao invés do remédio que está sendo testado, conhecido pela Ciência como ‘grupo de controle’. Em fase posterior, os dois grupos são conduzidos a empregar, em outras sentenças, é claro, as construções com ou sem concordância.

Os inúmeros resultados em Mollica (2003) comprovam que os grupos que recebem instrução, que ‘tomaram o remédio’, obtêm êxito nos empregos linguísticos de acordo com o que lhes é solicitado. Já os grupos que não recebem qualquer instrução, ‘os grupos placebo que receberam açúcar’, apresentam performance linguística aleatória quanto às respostas ao que lhes é solicitado. Os achados consistentes em vários fenômenos no livro de Mollica citado nos conduzem à convicção de que a etapa de pesquisa aplicada não pode se confundir com as etapas de investigação teóricas e descritivas em Ciência. Não basta conscientizar o aluno de que ‘as férias acabaram’, ‘os convidados chegaram’, ‘as aulas começaram’ são estruturas alternantes e alternativas possíveis na língua, com o mesmo valor de verdade que ‘acabou as férias’, ‘chegou

os convidados’, ‘começou as aulas, escolhidas ‘como se escolhe uma roupa para ir à praia e outra para ir ao cinema, ou ainda outra para um casamento’.

Alguns anos de testagem em salas de aula do Município do Rio de Janeiro, descritos em Mollica (2003), atestam que o falante que não teve efetivo treinamento das reais razões linguísticas das estruturas concordância tende a cancelar a marca nos demais elementos do sintagma nominal quando o sujeito está posposto ao verbo ‘acabar’, ‘chegar’ e ‘começar’. Esse aluno se vale de usos aleatórios que o conduzirão ao longo de todo o curso da escolarização. Além disso, é bom lembrar que os empregos linguísticos não consistentes acabam predominando na fala e se infiltram nos textos desde o Fundamental até o Nível Superior. Com muita frequência, estão presentes nos impressos de mídia.

Mas não é só. Sendo a maior dificuldade para o falante de português entender que a falta de concordância no deslocamento do argumento interno depois do verbo se deve em razão de ter operado uma reanálise do constituinte como argumento externo, como objeto, é justamente aí que se situa o ‘nó da questão’, no caso desta regra de concordância em particular aqui exemplificada. É exatamente nesse ponto que a didatização terá que ser finamente ajustada.

O trabalho pedagógico tem que se orientar pelo que Mollica (2003) denomina como ‘zonas de risco’. Em geral, os materiais instrucionais iniciam pelas construções canônicas e regulares que não apresentam, pelas leis dos sistemas das línguas, dificuldades para o falante nativo. O ponto de partida das propostas pedagógicas deve focar nas ‘dificuldades’, aqui entendidas como condições estruturais em que há alta probabilidade de o aluno ‘escorregar’ (vamos dizer assim). No caso do exemplo, são as construções de ordem marcada dos constituintes.

As pesquisas e as evidências descritivas em *bigdata* demonstram alta probabilidade de queda da concordância na ordem VS (verbo-sujeito). Uma pedagogia orientada tem que evidentemente trabalhar com base nos achados científicos e mediante resultados sociolinguísticos que apontam para menor, média e alta probabilidade de incidência de variantes, *ipso facto*, de ajustes baixo, médio e alto do ponto de vista do monitoramento estilístico. Ao invés de se introduzir regras de concordância nos livros instrucionais com a ordem SVO, há que se ‘atacar’ a ordem VS, considerando-se ainda que, quanto maior a distância entre S e O, maior a incidência da falta de concordância, como nos exemplos ‘acabou, que chato, as férias’, ‘veio, que alívio, muitas pessoas na minha festa’, quando as chances de não concordância ainda são maiores.

Somente após o cotejo por meio do qual se pode afirmar a efetividade pedagógica da aprendizagem dos grupos ‘com instrução’, em comparação com o insucesso de aprendizagem

do grupo ‘sem instrução’, é possível constituir o arsenal de boas práticas educacionais. Ao final de experimentações rigorosas cientificamente orientadas, no nível educacional, obtêm-se os guias para a formação e qualificação dos professores que, adequadamente instrumentalizados para além das intuições, nada têm de ingênuos no seu ofício.

Vale lembrar que um longo caminho foi percorrido para se chegar aos métodos, às estratégias efetivas de ensino. É verdade que nem sempre um só método é suficiente, como salienta Soares (2018), mas também é verdade que nem sempre apenas um único remédio é suficiente para mitigar ou curar a doença. Um remédio pode tornar-se um “canivete suíço”, o que também é bastante plausível na ensinagem. Em Educação, podem ser muitas as estratégias, algumas multifuncionais, como um fármaco que apresenta eficácia em muitas enfermidades.

Assim, os resultados científicos em linguagem têm que ser retestados na prática, em experimentos controlados, com o mesmo rigor científico aplicado por qualquer pesquisador de qualquer área, a fim de se atingir a validação de uma medicação, de uma vacina, de um método. O rigor da Ciência não pode ser negligenciado pela Linguística Educacional, sob pena de haver enorme dispersão de conhecimento com eficácia nula no chão da escola. De acordo com os princípios da Ciência da Linguagem, atinge-se eficácia na aprendizagem quando os alunos tomam conhecimento das leis que regem os fenômenos linguísticos. O grupo que ‘toma placebo’, tal como se faz com as experimentações com drogas, não apresenta efetividade na aprendizagem. O grupo consciente atinge *performance* positiva e tende a apresentar plausibilidade na aprendizagem em definitivo.

Outro ponto importante é o que já se sabe das memórias. Temos a memória de longo termo que armazena o ‘saber enciclopédico’. Sem ela, não há como aprender um conteúdo novo. É preciso da relação equilibrada entre o saber novo e o saber velho para a apreensão do conhecimento. Isso também se verifica para se chegar ao remédio certo. A descoberta de um remédio novo precisa da ‘memória’ (digamos) do remédio ‘velho’/‘dado’ ou a decomposição da bactéria nova ou do vírus, ou parte dele, causador da nova doença. Um remédio já conhecido apropriado a certos patógenos pode aplicar-se a quadros novos de doença com alguma eficácia e tal tem sido assim na história das descobertas médicas. O processo não é infalível nem inevitável, contudo.

A explicação no processo de aprendizagem de um conteúdo ‘novo’ aciona um fio condutor ao nosso conhecimento enciclopédico por meio de associação. Todavia, tal não se processa para todos os alunos ao mesmo tempo, dado que o estoque de saberes na memória de longo termo não é necessariamente igual em todos os aprendizes. Na aula presencial, o professor pode repetir (quase sempre instado por perguntas dos próprios alunos) vários tipos de

explicações sobre o mesmo conteúdo. Por meio de algumas delas, diferentes alunos acionam, por mecanismo de associação, a memória de longo alcance. Um conteúdo ‘novo’ tem sempre que se equilibrar com conteúdos ‘velhos’, já armazenados pelos alunos no seu estoque enciclopédico. Tal dinâmica só se implementa presencialmente, uma vez que depende da íntima relação professor-aluno que se processa através de muito treinamento a que os profissionais são submetidos para conduzir propostas pedagógicas nas turmas.

Definitivamente, Ciência não é para leigos. Seu investimento leva tempo, pressupõe recurso humano especializado e muito dinheiro envolvido. Além disso, a Educação não dá lugar aos que estão fora da Ciência. Nesse sentido, a Educação Remota requer igual rigor científico e está a merecer acurados estudos para seu aperfeiçoamento. Métodos, técnicas e recursos de ensino, em especial no âmbito da linguagem, requerem planejamentos bem intencionados que aguardam, todavia, comprovação de pesquisa científica.

4. Mais verdades que mitos

Nesta pesquisa, confirmamos mais verdades que mitos sobre a eficácia da Educação Remota. Sem dúvida, o fetichismo da tecnologia é um imperativo da vida moderna que empresta a falsa sensação de que todos podem estar conectados, com poder de ubiquidade. As *lives* que se proliferam pelas redes sociais em todo o mundo, com propósitos políticos, acadêmicos e de entretenimento, são mecanismos bem-vindos, mas apenas amenizadores do distanciamento físico. Estão longe de assemelhar-se à vida real.

O toque de recolher imposto pela quarentena atingiu tanto a população de idosos quanto à da faixa etária mais jovem, esta que deveria estar em pleno desenvolvimento da construção do conhecimento nas escolas. Às crianças, jovens e adultos, possíveis transmissores do vírus que causa a COVID-19, impôs-se o confinamento e, de um dia para o outro, uma nova forma de ‘aprender’, de ‘ir para escola’ teve que ser ativada. Professores e alunos, surpreendidos por nova relação, tiveram que experimentar a tão propalada ‘escola remota’.

Em situação de normalidade, a Escola é entendida como espaço para se construir o conhecimento formal, ao longo de anos, num processo contínuo, em que mestre e aprendiz mantêm íntima empatia, condição especial para a construção do saber. De um dia para o outro, a ditadura do remoto quebrou a relação professor/aluno e isolou os atores principais da cena em que se dá a aprendizagem.

Os antigos não identificavam necessariamente um lugar específico para se ensinar. Aristóteles “aperfeiçoou” o termo peripatético surgido com Sócrates e passou a usar como

método para ensinar lógica, física, metafísica, enquanto caminhava pelos jardins, pelos campos, pelas praças da antiga Grécia. Filosofia peripatética é, por extensão, entendida como o um método de ensino, em que o professor vai à frente, como um guia, levando o aluno a refletir sobre temas variados, como a morte, o pecado, a política, a ética²⁰. Também Jesus Cristo pregou pelas sinagogas e entre o povo. Não importa o espaço, lá sempre estiveram presentes os professores e seus discípulos.

Fora do espaço físico, porém, é mais mito que verdade afirmar que a Escola esteja funcionando plenamente na era da pandemia da COVID-19, pelo menos quando se trata de ensino da língua materna para os níveis Fundamental e Médio. O ERE não atende à diversidade das classes e dificulta o papel do professor como mediador. O ambiente virtual parece ser espaço pouco apropriado para o uso da linguagem em seus mais diversos contextos, menos ainda adequado para o aprendiz em vulnerabilidade social enquanto protagonista da construção do seu conhecimento e da expressão de suas ideias e pensamentos.

Para além da aquisição de habilidades digitais, os docentes tiveram que aprender estratégias didático-pedagógicas de ensino à distância, cuja interação não ocorre simultaneamente nem face a face. Na prática, não se verifica planejamento nem adaptação do conteúdo às ferramentas digitais. Como afirma Renata Costa²¹, professora de tecnologia do centro universitário Brazcubas: “Muitas vezes observamos o uso do ambiente virtual de aprendizagem [AVA ou LMS, na sigla em inglês] como um repositório de materiais, algo similar ao xerox. O AVA pode proporcionar muito mais”, o que acentua a diferença entre ERE e a EaD (Educação a Distância).

Dos alunos passaram a ser exigidas autonomia e disciplina que, imagina-se, foram desenvolvidas no âmbito escolar. Às famílias coube o papel de orientar o aprendiz na organização e coordenação dos estudos. Tal função não pode ser, porém, confundida com o ofício do professor.

Toda a euforia em prol de uma educação domiciliar não passa de uma visão superficial e ingênua do processo educacional. O ensino da língua através do remoto está longe de ser efetivo, eficiente e democrático, que respeita diferenças cognitivas, sociais e econômicas dos estudantes. A educação remota, como visto, não dá sinais de qualidade na formação de um aprendiz proficiente, no sentido amplo que este termo é assumido nesta investigação, em

²⁰(<https://www.eusemfronteiras.com.br/filosofia-peripatetica-origem-e-importancia/>. Acesso em 01/05/2020).

²¹<https://desafiosdaeducacao.grupoa.com.br/coronavirus-ensino-remoto/>

especial daqueles com pouco incentivo a práticas de letramento em decorrência do meio social em que vivem.

A experiência com a educação remota, em caráter emergencial devido à pandemia, serviu para trazer à tona a consciência de que a transposição do ensino presencial para ERE vai além da superação de barreiras tecnológicas. O processo de ensino-aprendizagem de língua é complexo, lento e dependente de inúmeros fatores, entre eles a necessidade de experimentação contínua *in vivo*. Por mais promissora que a tecnologia pareça ser enquanto ferramenta de ensino e aprendizagem, os mecanismos linguísticos e discursivos necessários ao domínio efetivo do funcionamento da linguagem constituem importante entrave a ser superado pela Educação Remota.

REFERÊNCIAS

- BACHMAN, L.F., & PALMER, A.S. *Language Testing in Practice: Designing and Developing Useful Language Tests*. Oxford, 1996: OUP.
- BAGARIĆ V., MIHALJEVIĆ DJIGUNOVIĆ J. Defining Communicative Competence. *Metodika*, vol. 8, br. 1, 2007. Pp. 94-103.
- BAKHTIN, M. [1979]. *Estética da criação verbal*. 4. ed. Trad. P. Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BARBOSA, L. M. R. Homeschooling no Brasil: ampliação do direito à educação ou via de privatização? *Educação & Sociedade*, v. 37, n. 134, jan.-mar. 2016.
- BARBOSA, M.F.S.O. (Im)polidez em EAD. Tese de doutorado/Faculdade de Letras/UFRJ. 2010. 172f.
- BATISTA, Hadinei Ribeiro. *Linguagem, cognição: um experimento com cybercorpora*. UFRJ: Rio de Janeiro, 2018. Tese de doutorado.
- BORTONI-RICARDO, S. M. *Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula*. São Paulo: Parábola, 2004.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. Métodos de alfabetização e consciência fonológica: o tratamento de regras de variação e mudança. *SCRIPTA*, PUC Minas, v.9 n°18, 2006, p.201-220.
- BORTONI-RICARDO et al (Orgs.). *Leitura e mediação pedagógica*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.
- BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental*. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa*. Brasília, 1998.
- CÂMARA JR., Joaquim Mattoso. *Manual de expressão oral e escrita*. 4 ed. Petrópolis: Editora Vozes, 1977.
- CANALE, M. From communicative competence to communicative language pedagogy. In: Richards, J. C., & Schmidt, R. W. (Eds.), *Language and Communication*. London: Longman: 1983. 2-27.
- CAPOVILLA, A & CAPOVILLA, F. *Alfabetização: método fônico*. São Paulo: Memnon, 2002.

CHOMSKY, N. Recent contributions to the theory of innate ideas. Summary of Oral Presentation Sinestes.vol. 17, nº 1, 1967, pp. 2-11.

HYMES, D.H. On Communicative Competence. In: J.B. Pride and J. Holmes (eds) Sociolinguistics. Selected Readings. Harmondsworth: Penguin, 1972. pp. 269-293.

KATO, Mary. No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística. Ática, São Paulo, 1995.

LANGACKER, R. W. A usage-based model. In: RUDZKA-OSTYN, B. (Ed.). Topics in Cognitive Linguistics. Amsterdam: John Benjamins, 1988. p.127-161.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. Análise da Conversação. São Paulo: Ática, 1997.

_____. Análise da Conversação. São Paulo: Ática, 2003.

_____. Da fala para a escrita: atividades de retextualização. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. Cognição, linguagem e práticas interacionais. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

MAREC-BRETON, N & GOMBERT, J. A dimensão pedagógica nos principais modelos de aprendizagem de leitura. In: MALUF, M. R. (Org.) Psicologia educacional: questões contemporâneas. São Paulo, Casa do psicólogo, 2004

MOLLICA, Maria Cecilia. Hipóteses sobre a relação entre percepção e avaliação do português falado atual. IN: Anais ASSEL-RIO, UFRJ, 1993, pp.66-74.

_____. Como o brasileiro fala, percebe e avalia alguns padrões linguísticos. In: HEYE, Jürgen (Org.). Flores Vervais. Uma homenagem linguística e literária para Eneida Monteiro Bomfim no seu 70 aniversário. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995, pp. 121-29.

_____. Da fala coloquial à escrita padrão. Rio de Janeiro: Editora 7 LETRAS, 2003.

_____. (Org.) Formação em letras e pesquisa em linguagem. São Paulo: Editora Contexto, 2005.

_____. Fala, letramento, inclusão social. São Paulo: Editora Contexto, 2007.

MOLLICA, Maria Cecilia; BATISTA, Hadinei; QUADRIO, Andreia; FERNANDES, Mariana. Do analfabetismo à violência: contribuições da Ciência da Linguagem. São Paulo: Editora Contexto, 2020.

MOLLICA, Maria Cecilia; LEAL, Marisa (Orgs.). Construindo o capital formal das linguagens. Curitiba: Editora CRV, 2010.

MORGAN, M., Moni, K. B. & Jobling, A. What's it all about? Investigating reading comprehension strategies in young adults with Down syndrome. Down Syndrome Research & Practice. 2014, 9, 37- 44.

NARO & SCHERRE, M. M. P. A. Sobre a concordância de número no português falado do Brasil. In Ruffino, Giovanni (Org.) Dialettologia, geolinguística, sociolinguística. (Attidel XXI Congresso Internazionale di Linguistica e Filologia Romanza) Centro di Studi Filologici e Linguistici Siciliani, Università di Palermo. Tübingen: Max Niemeyer Verlag, 5:509-523, 1998.

QUEIROZ, V.T. de. A ausência do registro da vibrante na escrita de alunos do ensino fundamental II em ambiente on-line e off-line. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2016.

RIBEIRO, A.M.C & PALHARES, J. O homeschooling e a crítica à escola: hibridismos e (des)continuidades educativas. Revista Proposições. DOSSIÊ: Homeschooling e o Direito à Educação. V. 28, N. 2 (83) | Maio/Ago. 2017.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (Orgs.). Multiletramentos na escola. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

RONCARATI, Claudia; MOLLICA, Maria Cecilia. Por que a escola não ensina assim? Palestra proferida na UnB, 2013, mimeo.

SCHERRE, M. M. P. A regra de concordância de número no sintagma nominal de Porto Alegre. Rio de Janeiro: PUC. Dissertação de Mestrado, 1978.

_____. Reanálise da concordância nominal em português. Rio de Janeiro: UFRJ. Tese de Doutorado, 1988.

SEEDUC-RJ. Língua Portuguesa e Literatura. Caderno de atividades pedagógicas de aprendizagem autorregulada – 01. 2ª série/1º bimestre. Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro, 2020.

SILVIA, Cynthia Aparecida Pereira. Distúrbios fonarticulatórios na Síndrome de Down e aplicações na lectoescrita. Rio de Janeiro: UFRJ. Tese de Doutorado, 2011, 212 p.

SOARES, Magda. Letramento e Escolarização. In: RIBEIRO, Vera Masagão (Org.). Letramento no Brasil. São Paulo: Global, 2004. 287 p.

_____. Alfabetização: a questão dos métodos. São Paulo: Contexto, 2018.

_____. Alfalettrar. Toda criança pode aprender a ler e a escrever. São Paulo: Contexto, 2020.

STAMPA, Mariangela. Aquisição da Leitura e da Escrita: uma abordagem teórica e prática a partir da Consciência Fonológica. Rio de Janeiro: WAK Editora, 2009.

TAYLOR, D.S. The meaning and use of the term competence in linguistics and applied linguistics. *Applied Linguistics*, 9, 1988. Pp. 148-169.

WIDDOWSON, H. G. *Learning Purpose and Language Use*. Oxford: Oxford University Press, 1983.