



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE – UFCG
CENTRO DE HUMANIDADES – CH
UNIDADE ACADÊMICA DE LETRAS – UAL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUAGEM E ENSINO – PPGLE
CURSO DE MESTRADO EM LINGUAGEM E ENSINO

**REPRESENTAÇÕES DA ATUAÇÃO DOCENTE EM CONTEXTOS DIFERENTES
DE ENSINO: DO REMOTO AO (NOVO) PRESENCIAL**

MARCOS MARQUES SILVA

CAMPINA GRANDE - PB

2023

MARCOS MARQUES SILVA

**REPRESENTAÇÕES DA ATUAÇÃO DOCENTE EM CONTEXTOS
DIFERENTES DE ENSINO: DO REMOTO AO (NOVO) PRESENCIAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino (PPGLE) da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), área de concentração em Estudos Linguísticos, linha de pesquisa Ensino de Línguas e Formação Docente, como requisito para a obtenção do grau de Mestre em Linguagem e Ensino.

Orientadora: Prof. Dra. Williany Miranda da Silva

CAMPINA GRANDE - PB

2023

S586r

Silva, Marcos Marques.

Representações da atuação docente em contextos diferentes de ensino: do remoto ao (novo) presencial / Marcos Marques Silva – Campina Grande, 2023.

97 f. : il. color.

Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino) - Universidade Federal de Campina Grande, Centro de Humanidades, 2023.

"Orientação: Profa. Dra. Williany Miranda da Silva."

Referências.

1. Ensino Remoto - Linguística Aplicada. 2. Atuação Docente. 3. Representação Profissional. I. Silva, Williany Miranda da. II. Título.

CDU 37.018.43:81'33 (043)



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
PROGRAMA DE POS-GRADUACAO EM LINGUAGEM E ENSINO
Rua Aprígio Veloso, 882, - Bairro Universitario, Campina Grande/PB, CEP 58429-900

REGISTRO DE PRESENÇA E ASSINATURAS

Ata da **346** Sessão Pública de defesa de Dissertação para conferir o Grau de Mestre em Linguagem e Ensino a **Marcos Marques Silva**.

1. Aos 23 dias do mês de outubro do ano de 2023, às 14:00 horas, no auditório da UAL, nas dependências da UFCG, a Banca Examinadora presidida pelo(a) Prof(a). Dr(a). Williany Miranda da Silva, (UFCG/PPGLE), orientador(a), e composta pelo(a) Prof(a). Dr(a). Manassés Moraes Xavier, (UFCG/PPGLE), na qualidade de membro titular interno, pela Prof(a). Dr(a). Tânia Maria Augusto Pereira, (UEPB), na qualidade de membro titular externo, reuniu-se para julgamento da Dissertação de Mestrado do(a) discente **Marcos Marques Silva**, intitulada: "**Representação da Atuação Docente Em Contextos Diferentes de Ensino: Do Remoto Ao (novo) Presencial**".

2. A sessão foi aberta pelo(a) presidente que apresentou os integrantes da Banca Examinadora e passou a palavra ao(à) mestrando(a). Este(a) fez a exposição do seu trabalho, sendo seguida das arguições do(a)s examinadores(as).

3. Logo após, o(a) presidente da Banca Examinadora solicitou aos presentes que se retirassem da sala virtual e voltassem em 20 minutos para ouvir o parecer da banca sobre o trabalho apresentado.

4. Após análise do mérito da Dissertação, do desempenho do(a) candidato(a) durante a apresentação e arguição do trabalho e, em conformidade com o artigo 78 do Regulamento do Curso de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino, o presidente da Banca Examinadora informou ao candidato que o trabalho obteve nota **9,0(nove)** correspondente ao conceito **APROVADO**.

5. Nada mais havendo a tratar, Eu JOSÉ NOBERTO TAVARES JÚNIOR, SIAPE 2012524, Secretário do PPGLE, lavro e assino a presente Ata, lida e aprovada pela banca examinadora, que a assina conjuntamente, e também o(a) mestrando(a) que dá ciência do resultado.



Documento assinado eletronicamente por **JOSE NOBERTO TAVARES JUNIOR, SECRETÁRIO (A)**, em 24/10/2023, às 09:47, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 8º, caput, da [Portaria SEI nº 002, de 25 de outubro de 2018](#).



Documento assinado eletronicamente por **MANASSES MORAIS XAVIER, PROFESSOR(A) DO MAGISTERIO SUPERIOR**, em 24/10/2023, às 10:07, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 8º, caput, da [Portaria SEI nº 002, de 25 de outubro de 2018](#).



Documento assinado eletronicamente por **WILLIANY MIRANDA DA SILVA, PROFESSOR 3 GRAU**, em 24/10/2023, às 13:37, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 8º, caput, da [Portaria SEI nº 002, de 25 de outubro de 2018](#).



Documento assinado eletronicamente por **Marcos Marques Silva, Usuário Externo**, em 24/10/2023, às 18:15, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 8º, caput, da [Portaria SEI nº 002, de 25 de outubro de 2018](#).



Documento assinado eletronicamente por **Tânia Maria Augusto Pereira, Usuário Externo**, em 01/11/2023, às 21:38, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 8º, caput, da [Portaria SEI nº 002, de 25 de outubro de 2018](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site <https://sei.ufcg.edu.br/autenticidade>, informando o código verificador **3869845** e o código CRC **97652B32**.

MARCOS MARQUES SILVA

**REPRESENTAÇÕES DA ATUAÇÃO DOCENTE EM CONTEXTOS
DIFERENTES DE ENSINO: DO REMOTO AO (NOVO) PRESENCIAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino (PPGLE) da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), área de concentração em Estudos Linguísticos, linha de pesquisa Ensino de Línguas e Formação Docente, como requisito para a obtenção do grau de Mestre em Linguagem e Ensino.

Aprovada em: 23/10/2023

BANCA EXAMINADORA

Profª. Dra. Williany Miranda da Silva
Universidade Federal de Campina Grande
(Orientadora)

Prof. Dr. Manassés Morais Xavier
Universidade Federal de Campina Grande
(Examinador Interno – PPGLE/UFCG)

Profª. Dra. Tânia Maria Augusto Pereira
Universidade Estadual da Paraíba
(Examinador Externo – PPGLI/UEPB)

“[...] as mudanças foi a defasagem em termos de aprendizagem dos alunos / isso foi uma mudança muito notória entre os alunos / aliás, entre nós professores e alunos, vimos o quanto eles foram afetados por essa / esse tempo de aulas remotas, principalmente os alunos que não tinham acesso à internet ou que não tinham aparelho que suportasse os mecanismos que utilizávamos durante o período remoto”.

(Sebastião, em 2023, entrevista da pesquisa)

AGRADECIMENTOS

A Nossa Senhora de Fátima, por ter me sustentado nesse período tão difícil do Mestrado; em inúmeras vezes pensava em desistir e que não conseguiria. Sem tua força e proteção, não teria conseguido!

A minha família (minha mãe, Fátima Marques, meu pai -in memória-, José Alcantara, minha irmã, meus irmãos, meu cunhado, minhas cunhadas e sobrinhos), por todo apoio voluntário e involuntário. Mesmo alguns não entendendo esse processo, ficavam felizes e entusiasmados por minha conquista. Obrigado!

À Prof^a. Dr^a. Williany Miranda da Silva, minha querida orientadora, que a conheço desde 2019, quando cursei a disciplina Formação Docente, como aluno especial, por todas as suas contribuições e sua criticidade, que fizeram com que essa pesquisa chegasse ao formato que está hoje, por seu cuidado e zelo com os apontamentos e suas orientações, sempre acreditando que a dissertação daria certo, antes mesmo que eu acreditasse. Obrigado por acreditar em mim e sempre motivar a finalização do Mestrado, afirmando que “a minha formação profissional ninguém tira de mim”. Minha admiração e carinho por você serão eternos!

À Adna, pessoa que o Mestrado me presenteou, pelas vezes que não me deixou desistir, sendo apoio e força, compartilhando momentos de estudos, teorias, choros e angústias que enfrentamos juntos, na maioria das vezes, pensando que não iríamos conseguir, apesar de sabermos de que aqueles momentos de desesperos eram para nos fortalecer e entendermos que éramos capazes. Obrigado não somente por ser minha dupla nesse Mestrado, mas por termos construído uma amizade linda e verdadeira. Amo você!

À Tatiana Fernandes Sant’ana, pessoa querida e amiga, que me acompanhou ao longo da graduação, sendo minha coordenadora na extensão e na Residência Pedagógica, professora de estágio e, posteriormente, minha orientadora do TCC, por sempre acreditar em mim, comemorar comigo minha aprovação no Mestrado e, momentos depois, a aprovação na qualificação, por sempre acreditar no meu potencial e estar disposta a ajudar. Meu carinho por você é eterno, querida!

Aos professores do PPGLE, com os quais cursei disciplinas: Manassés Xavier, Elisabeth, Williany Miranda e José Herbet, pelas contribuições perpassadas ao longo desse trajeto.

Aos professores Dr. Manassés Morais Xavier e Dr^a. Tânia Augusto, pessoas queridas, cujo olhar aguçado e crítico foram imprescindíveis para a formatação desta dissertação. Meu muito obrigado!

Ao professor Dr. Edmilson Rafael, querido, por suas excelentes contribuições no fórum de pesquisa, que, por sua vez, fizeram mudar o foco desta dissertação e está no formato que se encontra hoje. E, posteriormente, por ter aceitado o convite na sua disciplina, para que eu realizasse meu estágio docência. Obrigado, querido, por seus apontamentos e acolhimento!

A Renilson, esse amigo querido que o Mestrado me presenteou, por seu desejo de ajudar e sempre estar disponível. Obrigado de coração!

À Daniella Maria e à Tayná Silva, por suas amizades, carinhos e admirações. Obrigado por serem essas pessoas imprescindíveis na minha vida, que transformam e deixam leves meus dias, com suas amizades e alegrias, sempre torcendo e comemorando comigo minhas conquistas.

À Márcia Kaênia, por ser essa pessoa maravilhosa em minha vida, por me apoiar, estar disposta a ajudar, comemorar comigo minhas conquistas e sempre acreditar em mim. Obrigado por tanto! Ratifico esses agradecimentos a minha amiga Déborah Thays. Amo você.

À Izailma, Barbara, Samara e Matheus, por acreditarem que eu seria capaz de chegar até aqui, antes mesmo que eu acreditasse, por sempre serem abrigo quando é preciso, estarem juntos, torcer, comemorar e se orgulhar das conquistas um do outro, obrigado.

A Salviano Sampaio, esse primo e irmão que a vida me presenteou, por sempre se preocupar comigo, ajudar quando necessário, torcer e comemorar pelas minhas conquistas e acreditar sempre que sou capaz, obrigado, cara.

A Alexandre, esse cara excelente, que a graduação me presenteou com seu carinho e amizade, por seus auxílios nas dicas para a prova de espanhol, para que eu pudesse qualificar no tempo certo, e por sua torcida sempre. Obrigado, cara. Você tem meu carinho e minha admiração!

À Joelma e Ceíça Couto por serem essas amigas excelentes, torcerem e estarem comigo em todos os momentos. E a João Paulo, esse amigo que me acompanha a mais de 20 anos.

Aos colaboradores dessa pesquisa, sempre gentis, dedicados e dispostos a ajudarem e, assim como eu, queriam refletir acerca da atuação dos professores na pandemia. Sem vocês, não haveria análise, dados, pesquisa sem as suas disponibilidades. Meu muito obrigado!

À CAPES, pela concessão da bolsa, nessa reta final do Mestrado, para que eu pudesse me dedicar ao término dessa pesquisa.

Por fim, agradeço a todos que de algum momento contribuíram e torceram por esta realização.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

EJA – Educação de Jovens e Adulto

ISD - Interacionismo Sociodiscursivo

LA – Linguística Aplicada

PDPI - Programa de Desenvolvimento Profissional para Professores de Língua Inglesa

RS – Representações Sociais

UEPB – Universidade Estadual da Paraíba

UFCG – Universidade Federal de Campina Grande

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 - As vozes na produção de textos, segundo Bronckart (1999)	20
Quadro 02 - Quadro-síntese sobre o perfil dos colaboradores.....	42
Quadro 03 - Síntese das modalidades reconhecidas na categoria 1.....	64
Quadro 04 - Síntese das modalidades reconhecidas na categoria 2.....	70
Quadro 05 - Síntese das modalidades reconhecidas na categoria 3.....	76
Quadro 06 – Síntese das diferentes modalidades.....	77

RESUMO

O ensino remoto, em função da situação pandêmica, que assombrou toda sociedade e exigiu a atuação do professor nesse ambiente, através das atividades síncronas e assíncronas, propiciou que a mediação digital, na área educacional, passasse a emergir na contemporaneidade, após e durante tal período. Diante disso, o tema em foco pretende discutir a atuação que professores da Rede Estadual e Municipal possuem após vivenciarem o contexto remoto e migrarem para o ambiente presencial ou semipresencial. A análise dos discursos dos professores é importante para a compreensão do seu trabalho, em relação a sua atuação docente e a representação que constrói de si; por essa razão, ancoramo-nos na teoria das modalizações, Bulea e Bronckart (2017) a fim de traduzir, por meio de quaisquer vozes enunciativas, Bronckart (1999), os diversos comentários, análises e avaliações produzidas acerca de alguns elementos do conteúdo temático. Valorizando o contexto apresentado, esta pesquisa tem como pergunta norteadora: *a partir da migração do ensino remoto emergencial para o (novo) ensino presencial, que representação profissional é desvelada por professores de Matemática e Língua Inglesa, em sua atuação docente, no Ensino Fundamental e Médio?* Para responder essa pergunta, foi elencado como objetivo geral: contribuir com o estudo sobre representação profissional, em especial, na atuação docente em contextos de ensino diferenciados, do remoto para a volta ao presencial. Como objetivos específicos, os seguintes: a) identificar a representação profissional de professores de Matemática e Língua Inglesa nos contextos de ensino (remoto e presencial); e b) reconhecer e analisar a modalização na organização discursiva dos professores como fator de influência para uma concepção de representação profissional. Metodologicamente, esta pesquisa teve uma abordagem *qualitativa*. Considerando o discurso da atuação docente em ambientes virtuais e presenciais e a sua representação para o professor, no contexto de migração (online para o presencial), foi usado como instrumento de geração de dados uma entrevista semiestruturada, com dois professores da rede estadual e municipal de ensino, do estado da Paraíba, no período de fevereiro de 2023, com o intuito de verificar sua atuação docente, após a vivência do ensino remoto e retorno para o presencial, envolvendo aspectos do planejamento, uso de materiais e como o contexto anterior (online) influenciou ou permitiu influenciar esse retorno. Os resultados apontam que as representações dos professores são construídas e modificadas dentro dos contextos diferenciados de ensino e que as modalizações pragmáticas, lógicas e deônticas são muito usadas pelos colaboradores para descrever, refletir, analisar e julgar as dificuldades de sua atuação nos contextos de ensino ora no modelo online, ora no presencial.

Palavras-chave: Ensino remoto. Atuação docente. Representação profissional. Interacionismo Sociodiscursivo. Mecanismos enunciativos.

ABSTRACT

Remote teaching, due to the pandemic situation, which haunted the whole society and demanded teaching performance in this environment through synchronous and asynchronous activities, allowed that digital mediation in the educational system began to emerge in contemporary times, after and during that period. Therefore, the topic in focus intends to discuss the performance of teachers from the State and Municipal network after experiencing the remote context and migrating to the in-person or blended environment. The analysis of teacher's speeches is important to understand their work in relation to their teaching performance and the representation about what they build on themselves; because of this, we have anchored ourselves in the modalization theory, Bulea and Bronckart (2012), in order to translate, through any enunciative voices, Bronckart (1999), diverse commentaries, analyzes, and evaluations produced about some elements of the thematic content. Valuing the context, this research has a guiding question: from the migration of emergency remote education to the (new) face teaching, what professional representation is unveiled by Mathematics and English teachers, in their teaching performance, in Elementary and High School? In order to answer this question, it was listed as a general objective: contribute to the study of professional representation, especially in teaching in different teaching contexts, from remote to back to face teaching. As specific objectives, the ones that follow: a) to identify the professional representation of Mathematics and English teachers in the teaching contexts (remote and face teaching); and b) recognize and analyze the modalization in the organization of the teaching discourse as a factor of influence for a conception of professional representation. Methodologically, this research had a qualitative approach. Considering the discourse of teaching in virtual and face-to-face environments and its representation to the teacher have of such activities, in the context of migration (from online to face teaching), it was used as tool to generate data a semi-structured interview with two teachers from state and municipal networks from Paraíba state, in the period from February 2023, in order to verify their teaching performance after experiencing remote teaching and going back to in-person classroom, involving aspects of planning, use of materials, and how the previous context (online) has influenced or allowed to influence this return. Results point that teachers' representations are built and modified within different teaching contexts and pragmatic, logical, and deontic modalizations are greatly used by the collaborators to describe, reflect, analyze, and judge the difficulties of their performance in either the online or classroom setting.

Keywords: Remote teaching. Teaching performance. Professional representation. Sociodiscursive interactionism. Enunciative mechanisms.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
CAPÍTULO 1	16
1.1 O folhado textual e as camadas do texto na concepção de Bronckart	19
1.2. Representação: conceitos iniciais	23
1.3 Representação da identidade docente	27
CAPÍTULO 2	33
2.1 Abordagem e natureza da pesquisa.....	33
2.2 Instrumento de geração de dados: a Entrevista.....	37
2.3 Contexto de geração de dados e os colaboradores da pesquisa	41
2.4 Tratamento dos dados e categorias de análise	44
2.5 Sistematização dos dados.....	44
2.4.2 Construção de categorias	49
CAPÍTULO 3	51
3. 1 Representações docentes em função das dificuldades de inserção dos discentes em transição de contextos	51
3.2 Representações docentes em função das dificuldades no retorno à atuação presencial .	65
3.3 Representações docentes em função das dificuldades na utilização da ferramenta (da interfase tecnológica) entre contextos.....	70
3.4 Síntese das representações docentes no uso de diferentes modalidades.....	76
CONSIDERAÇÕES FINAIS	80
REFERÊNCIAS	85
APÊNDICE A	91
APÊNDICE B	92
ANEXO	94

INTRODUÇÃO

A sociedade e as práticas contidas nela estão mudando constantemente com a evolução das tecnologias. Na contemporaneidade, as diversas atividades sociais sofrem influência do universo tecnológico, subordinando a este, muitas ações humanas; em especial, pela integração das mídias, como a divulgação de notícias em tempo real, a obtenção de documentos pessoais como título eleitoral e habilitação, dentre outras. Na área educacional, não tem sido diferente, uma vez que a pandemia da Covid-19, que se instalou pelo mundo no final de dezembro de 2019, segundo os especialistas, provocou mudanças no processo de aquisição de conhecimentos, propiciando que práticas e metodologias, as quais eram obtidas e ministradas na sala de aula presencial, migrassem para o ambiente online, em decorrência do ensino remoto emergencial, adotado devido ao isolamento social.

Com isso, novas formas de trabalhar foram impostas no contexto de crise pandêmica, como a mudança do papel de ser professor(a) da escola no ambiente presencial, para outro papel, ou seja, ministrar as aulas online, sem ter, muitas vezes, uma formação para o manuseio dos equipamentos. Sem paredes, sem conhecimento prévio sobre o novo cenário de trabalho (remoto), sem prática para ministrar aula nesse novo ambiente, sem conhecimentos para reinventar ou ressignificar sua prática para essa nova modalidade de trabalho, o professor passou a atuar pondo em crise a definição de ser professor. Com a transição do ensino para o contexto remoto, foi necessário repensar a educação, uma vez que as interações entre professores, alunos e escola foram substituídas por encontros a distância, com atividades síncronas e assíncronas.

Modelos, conhecimentos e contextos de aprendizagens foram sendo adaptados ou experimentados, corroborando, assim, para uma adoção de novas posturas, especificamente, dos professores, (Barros, Henriques e Moreira, 2020). Estes autores afirmam que tal cenário foi de transição para os professores, que se tornaram “Youtubers”, produzindo vídeos e aprendendo a utilizar diversos sistemas usados para videoconferências, como o *Skype*, *Zoom*, *Google Classroom*. Vale lembrar que muitos desses profissionais já utilizavam os espaços online, mas com a pandemia, tiveram que adotar, de maneira rápida e obrigatória, a utilização de ferramentas virtuais para dar continuidade ao trabalho.

A multiplicação de inovações e de técnicas colocadas em circulação, rapidamente, e desaparecendo na mesma velocidade tem provocado nos docentes um sentimento de estarem desatualizados e desorientados. Sousa Júnior (2020), afirma que as formações de professores (inicial e continuada) precisam ser revistas e (re)configuradas, atendendo às demandas que a

sociedade moderna/tecnológica/participativa exige, excluindo formações estanques, com conhecimentos de autores privilegiados, que permanecem sendo repassados anos e anos e, geralmente, não contribuem para o modelo de professor apto a atuar nas salas de aulas modernamente.

Ao argumentarmos sobre a formação do professor, inserido nesse ambiente tecnológico considerado novo e desafiador, é relevante lembrar que as identidades que os indivíduos assumem ao longo do tempo são observadas como produtos de uma sociedade em desenvolvimento. Isso acontece porque suas diferentes concepções, que por vários anos se consolidaram nas sociedades tradicionais, estão decaindo, propiciando o surgimento de novas e fluentes identidades culturais, entrecortando o sujeito moderno ou pós-moderno, com identidades ou representações fragmentadas. Dessa maneira, trazendo para a docência, podemos dizer que a identidade do professor se constrói, ao longo dos anos, perpassada por múltiplas fases, delineando diferentes perfis profissionais. Neste âmbito, Geraldi (2010) aponta três concepções distintas, também abordadas ao longo da história: o agente produtor de conhecimentos; agente transmissor do conhecimento; e operacionalizador de conhecimentos.

Essas concepções serão melhor discutidas na fundamentação teórica, porém de maneira geral, a primeira concepção faz referência ao período da Idade Média, em que o produtor do conhecimento eram aqueles detentores do saber, que ensinavam seus conhecimentos a outros indivíduos, considerados seus discípulos, sem serem questionados sobre o que era perpassado. A segunda concepção, o agente transmissor, dá importância ao professor que apenas transmite saberes que foram elaborados por outros. Quando observamos a terceira concepção, o operacionalizador do conhecimento, é aquele que não produz conhecimento, mas aplica técnicas de controle no ambiente escolar e observa se o conteúdo foi fixado.

Para Geraldi (2010), o modelo identitário de professor, como um indivíduo que domina o processo da aprendizagem, está em crise, desde a segunda metade do século XX, surgindo a necessidade de nova concepção, relacionada às novas formas de conhecimentos, sempre incertas e parciais, uma vez que temos contato com diversos paradigmas científicos e culturais. Podemos afirmar que os alunos estão mais conscientes de que a escola não é o único local onde se produz e se transmite conhecimento, mas um lugar que faz parte de seu aprendizado, ou seja, aprende-se muito fora dos muros escolares, também.

É imprescindível reafirmar que a sociedade atual permanece numa fase de transição entre a modernidade e a pós-modernidade, de forma que atinge a missão da escola e o trabalho docente, pois os professores tiveram que se reinventar nas suas funções, repensando novas

formas de operar o conhecimento no período *online* e, posteriormente, no ambiente presencial, com o avanço da vacinação para o Coronavírus.

Nesse contexto (de aulas *online* / presenciais, imersão das tecnologias nas aulas, encontros a distância, atividades síncronas e assíncronas), a condição e a profissão docente estão presentemente em uma fase de mutação, devido ao surgimento de novas definições e a extensão de novos usos do conhecimento em nossa sociedade modernamente.

Nesse sentido, Lessard e Tardif (2007) apontam que a escola não mudou o necessário para as crianças de hoje, dispondo de uma criança nova em uma escola velha, não no sentido físico. Dessa forma, temos hoje o professor como mediador de conhecimento, entre muitos outros, pois os conhecimentos não se limitam aos conteúdos escolares, uma vez que as crianças, hoje, estão mais informadas sobre todos os tipos de assuntos, já que a mídia possibilita que elas tenham acesso a todo tipo de informação.

Diante das flexibilizações das normas sanitárias e do avanço da vacinação, após o período de dois anos de aulas remotas, os professores voltaram ao ensino presencial. Assim, os docentes retornaram de um contexto online, com aulas assíncronas e as ferramentas digitais sendo o cerne do seu trabalho, para a sala de aula física, de paredes, em que o contato com os alunos e a execução da aula acontecia presencialmente, sem a mediação de uma tela de notebook. Com isso, esses indivíduos foram obrigados a se (re)adequarem a esse novo ambiente de trabalho, que eles não frequentavam há dois anos.

Em vista disso, ao considerarmos as características de uma sociedade na pós-modernidade, em que o professor não é mais o sujeito que dispõe, na sala de aula, do conhecimento centrado, mas divide sua metodologia e, às vezes, o sentimento de “ignorância” ao lidar com as “máquinas”, que propõe ao aluno uma conexão com o mundo, ele observa seu espaço e poder reduzido. Assim, a representação do professor centrado de poder, em que somente ele perpassa o conhecimento, que estava em voga, está se perdendo.

Garcia, Hypólito e Vieira (2005) compreendem o conceito de identidade docente como uma construção social, em que vários elementos se integram entre si, ocasionando sequências de representações que os professores fazem de si e de seus trabalhos, atrelado à história de vida e condições de ofício. Moscovici (1978) complementa que as representações são formadas através das experiências dos sujeitos com o mundo, as pessoas ao seu redor. Por isso, o professor, particularmente, constrói esse elemento à medida que suas experiências na formação inicial, na escola, ou nos contextos que desenvolvem suas atividades acontecem. Assim, podemos afirmar que esse é um processo que está relacionado às demandas que cada cenário apresenta.

Moscovici (1978, 2003) argumenta a representação como o ato ou efeito de representar; é uma imagem que criamos do mundo ou de algum elemento específico. Em outras palavras, é uma atividade simbólica do colaborador com o mundo que o cerca. O teórico ainda aponta que a representação possui dois objetos indissociáveis: sujeito e objeto. Para o autor, a representação é constituída pelas relações humanas, ou seja, é através da interação que os sujeitos elaboram funções e comportamentos, dentro da comunidade que estão inseridos. De acordo com Santos (2010), as representações são produzidas nos cenários de trabalho, nos espaços em que se efetivam as trocas sociais.

Nesse sentido, Bronckart (1999) afirma que as representações se constituem nas produções textuais, orais ou escritas, que permitem situar e analisar a contribuição de cada colaborador para a realização de uma determinada atividade. Diante disso, a partir dos discursos de professores da Rede Estadual e Municipal da Paraíba, discutimos o que eles dizem fazer, na atuação docente, após vivenciarem o contexto remoto e migrarem para o ambiente presencial ou semipresencial. Também discutimos acerca de sua percepção no que toca às ações que desenvolveram no ensino remoto e o que está sendo influenciado nas suas metodologias, no ensino presencial.

As análises dos discursos dos professores são importantes para a compreensão de seu trabalho em relação à atuação docente, a representação que é construída de si, em experiências que permeiam a migração do ensino remoto para o presencial. Nesta esteira, ancoramo-nos na teoria das vozes enunciativas, abordada por Bronckart (1999), pois é através dos discursos dos professores, que observamos/obtemos as suas representações docentes, foco da nossa pesquisa.

Bronckart (1999) assevera que o autor é o responsável pelas operações que darão ao texto um aspecto definitivo. Assim, elenca três tipos: a voz do autor empírico, a voz do personagem e a voz social. É através das análises desses discursos que temos noção das ações desenvolvidas pelos professores, sua finalidade, metodologia, responsabilidades que atravessam o contexto da migração, do online para o presencial, abordada nessa pesquisa. Costa (2012) menciona que as modalizações são as avaliações/análises formuladas sobre alguns aspectos do conteúdo temático.

Considerando o contexto apresentado, nossa pesquisa teve como pergunta norteadora: a partir da migração do ensino remoto emergencial para o (novo) ensino presencial, *que representação profissional é desvelada por professores de Matemática e Língua Inglesa, em sua atuação docente, no Ensino Fundamental e Médio?*

Para responder a essa pergunta, elencamos como objetivo geral:

Analisar, a partir das vozes enunciativas dos colaboradores da pesquisa, a representação profissional na atuação docente em contextos de ensino diferenciados, do remoto para a volta do presencial.

E como objetivos específicos, os seguintes:

- Identificar a representação profissional de professores de Matemática e Língua Inglesa nos contextos de ensino (remoto e presencial) e
- Reconhecer e analisar a modalização na organização discursiva dos professores como fator de influência para uma concepção de representação profissional.

No desenvolvimento desta pesquisa, utilizamos os estudos em Linguística Aplicada, à medida que discutimos e refletimos acerca do trabalho do professor e de sua representação, inserido em contextos diferenciados de ensino (presencial – antes da pandemia; online – durante a pandemia; e presencial – pós-pandemia). Evidenciamos, sobretudo, a representação desvelada por esses profissionais nesse retorno presencial de ensino, no qual foi preciso uma compreensão e um entendimento acerca de um possível *outro* agir, por partes desses profissionais, ao se depararem ante a nova (velha) rotina de experiência profissional e continuarem seu trabalho.

De maneira geral, este estudo tem sua contribuição e relevância por focalizar as projeções e reflexões do trabalho docente, a partir dos discursos desses professores, em um novo cenário de ensino, repleto de várias orientações e adaptações. E por estar ancorado no Interacionismo Sociodiscursivo, ao estudar o agir dos professores, inseridos em contextos diferenciados, através dos textos, uma vez que Bronckart (2019) concebe o texto como um conjunto de manifestações empíricas dos exercícios de linguagem dos componentes de um grupo, ao mobilizar recursos de uma língua natural e apresentar como conjuntos de produções de determinada atividade desenvolvidas.

Sendo assim, devido a esses textos, de suas análises, serem produzidos pelo discurso oral, justificamos a relevância dessa pesquisa, pois de acordo com Neves (2006), nos estudos de Vygostsky, a linguagem é considerada a responsável pela constituição do sujeito como um ser único, que tem a capacidade de relaciona-se com o contexto social, que está inserido e consigo mesmo. Assim, justificamos que os julgamentos produzidos pelos docentes, através da sua linguagem, propiciam uma compreensão, de sua parte, como um indivíduo que tem sua representação / identidade como histórica e social.

Diante dos argumentos precedentes, a fim de que as respostas à questão de pesquisa sejam esclarecidas e os objetivos alcançados, esta dissertação foi organizada em três capítulos. O Capítulo I, intitulado *Entrecruzamento teórico como guia para interpretação das ações*

docentes, está dividido em dois tópicos com suas subdivisões. O primeiro argumenta considerações sobre o Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), a partir das contribuições de Bronckart (1999); Pérez (2014); Machado e Bronckart (2004); Rocha (2017), e apresenta um subtópico que aborda o folhado textual de Bronckart, com ênfase nos mecanismos enunciativos (vozes e modalizações). O segundo subtópico apresenta consideração a respeito da representação como algo implícito e construído nas experiências dos indivíduos, por meio das contribuições de Moscovici (1978, 2003), com um subtópico dialogando com as representações identitárias do professor, construídas ao longo do tempo, apontadas por Geraldi (2010) e Hall (2006).

O segundo capítulo, *Fundamentos metodológicos*, apresenta a natureza e a abordagem realizadas, estendendo-se quanto ao instrumento de geração de dados, ao contexto e colaboradores da pesquisa, finalizando com as categorizações dos dados.

Por fim, o capítulo III, *Representação (ões) docente (s) em contextos diferenciados (de ensino)*, expõe as vozes dos colaboradores envolvidos na atuação em contextos de ensinos diferenciados, analisado para a (s) representação (ões) desvelada (s) por eles ao refletirem / analisarem / julgarem acerca de suas experiências, em sala de aula, durante e após o período pandêmico. Compõe ainda o texto as referências que apoiaram teoricamente a realização da pesquisa ora sistematizada, assim como os anexos.

CAPÍTULO I

ENTRECRUZAMENTO TEÓRICO COMO GUIA PARA INTERPRETAÇÃO DAS AÇÕES DOCENTES

Este capítulo apresenta um entrecruzamento de reflexões que auxiliam na compreensão das ações docentes. Inicialmente, consideramos a constituição do quadro teórico-metodológico do ISD, com as teorias que o fundamentam, com destaque para as concepções do folhado textual (Bronckart, 1999), sobre as vozes enunciativas e as modalizações. Também são abordadas a representação, proposta por Moscovici (1978; 2003; 2011); e as representações identitárias, ancoradas em Barros (2019); Geraldi (2010); Hall (2006); e Mattos (2015).

Esta pesquisa situa-se no campo da Linguística Aplicada, mais precisamente, no que se refere à área que investiga a atuação docente. Esse campo de pesquisa, ao ter por objetivo explicar e compreender problemas sociais relevantes, que estão subjacentes, na prática de uso da linguagem, dentro e fora da sala de aula, surge nos anos de 1940, desenvolvendo materiais para o ensino de língua estrangeira durante a Segunda Guerra Mundial e, modernamente, destaca-se como uma área relativamente produtiva, com novos campos de pesquisa sobre o que é ciência. Mantém em seus interesses e atividades assuntos relacionados às desigualdades sociais, políticas, étnicas, culturais de grupos de aprendizes de língua (materna, segundas ou estrangeiras), com as quais tiveram contato por meio do ensino e ou da pesquisa.

Por isso, ao ancorarmos nossa pesquisa nesse campo, uma vez que observamos os discursos dos professores, em relação à atuação docente, dentro do contexto online e presencial, é recorrente afirmar que os professores são atacados, diariamente, com discursos desqualificantes e, durante o período pandêmico, foram colocados a atuarem na “linha de frente”, com a responsabilidade de cuidar do direito e desenvolvimento das atividades que garantissem a educação de milhões de estudantes, inseridos em escolas públicas e privadas brasileiras. E assim, sentiram-se pressionados a ressignificar e reinventar suas práticas e ações, a fim de que as aulas continuassem, muitas vezes, conforme lembram Santos, Lima e Sousa (2020), esquecendo de certas teorias e metodologias que guiavam o seu fazer.

Assim, ao analisarmos a atividade do professor situada no trabalho, por meio da linguagem, fundamentamo-nos no Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), pois essa teoria compreende o desenvolvimento humano através da linguagem e a considera como um aspecto crucial para esse desenvolvimento, a julgar que é recorrente encontrarmos vários posicionamentos enunciativos, que são incumbidos pelas avaliações. Sendo assim, a partir do momento que o professor está disposto a relatar e analisar o seu trabalho, ele busca representações do seu agir para comentar e refletir sobre suas ações. São, portanto, suas

experiências de trabalho relatadas que possibilitam a construção de uma representação (Moscovici, 1978; 2003, 2011).

1 Considerações sobre o Interacionismo Sociodiscursivo

O Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) começou a ser planejado na década de 1980 e ganhou abrangente divulgação por meio dos trabalhos produzidos pelos pesquisadores de Genebra. Esses teóricos se associaram, lembra Araújo (2010), ao grupo Linguagem, Ação e Formação (LAF), que pretendia investigar contextos de trabalho, através de ações e textos constituídos dentro desse cenário.

Dentre tantos teóricos do grupo, destacam-se: Jean Paul Bronckart, Bernard Schneuwly e Joaquim Dolz (Araújo, 2010). Na perspectiva de Bronckart (2006; 1999), os estudos produzidos pelo Interacionismo se inserem no quadro epistemológico geral do interacionismo social e integram uma versão mais particular deste, conceituada de Interacionismo Sociodiscursivo, com o intuito de estudar as atividades humanas em seus espaços sociais e discursivos constitutivos. O Interacionismo Social estuda os comportamentos humanos, segundo Bronckart (1999) como “atividades significativas” ou como atividades situadas, cujas características estruturais e funcionais são consideradas um produto da socialização.

Em outras palavras, podemos afirmar que essas atividades estão inseridas nas ações executadas pelos seres humanos e existem através da interação com o outro. Assim, para o autor, a linguagem é materializada nas concepções psíquicas e sociais. É uma ação de linguagem praticada em um contexto psico-social-histórico-ideológico, por sujeitos considerados “agentes verbais”, que estão interagindo entre si e com o seu meio, construindo a consciência individual e, simultaneamente, a social. É nesse momento interacional semiotizado, guiado pela linguagem, que Bronckart (1999) conceitua o texto, como sendo um objeto construído a partir de dois pontos de vista: i) uma produção construída por um único sujeito, inserido em um determinado contexto histórico social; ii) uma produção que abarca uma relação com diversos outros textos, em uma determinada formação social (Bronckart, 1999).

Na visão de Pérez (2014), a linguagem e as práticas discursivas fazem parte do desenvolvimento humano, tese central defendida pelo ISD. Klautau (2011) lembra que o ISD tem o objetivo de argumentar o fato das ações languageiras situadas (ou os textos-discursivos) serem consideradas os principais métodos para o desenvolvimento humano, tanto no que diz respeito aos conhecimentos e saberes humanos quanto na descrição das capacidades do agir acerca da identidade humana (Bronckart, 2006).

Araújo (2010, p. 17) explana que, no Brasil, “esta orientação teórica-metodológica se sobressai nas produções do grupo ALTER/ LAEL¹”, uma vez que os pesquisadores do grupo dispõem de métodos parecidos com o do grupo de Genebra, pois tanto o LAF, quanto o ALTER/LAEL analisam as atividades e os discursos em contexto de trabalho. A nuance acontece porque o grupo brasileiro aborda o trabalho educacional, na perspectiva de promover um detalhamento teórico-metodológico, acerca da convivência entre linguagem e trabalho educacional, “no quadro da problemática maior das relações entre discursos, atividades sociais e ações” (Machado, 2003, p.1 *apud* Bronckart e Machado, 2004, p. 133-134).

Nesse sentido, o ISD é considerado uma ciência que abrange diversos campos de conhecimento e, com isso, requer para si o *status* de “ciência do humano” (Rocha, 2017). Machado (2009) corrobora com essa afirmação ao explicar que não se pode afirmar que essa teoria pertença à Linguística ou à Psicologia, pois é constitutivamente transdisciplinar. Assim, o ISD não pode ser limitado a nenhum desses conjuntos disciplinares de maneira estanque. Rocha (2017, p. 45) argumenta que “o ISD, por se pautar em uma perspectiva interdisciplinar, apropria-se das contribuições de diferentes disciplinas e teorias de diversas áreas para construir seu modelo teórico-metodológico de pesquisa”.

Dessa forma, caminha pelas concepções teóricas oriundas da Psicologia vygotskiana, acerca do desenvolvimento humano, através da linguagem, ponderando a relevância que esta ferramenta exerce no agir humano. As contribuições da Sociologia habermasiana também são usadas no ISD, a fim de estudar a teoria do agir comunicativo, bem como os conhecimentos abordados pelo círculo de Bakhtin (Volochinov). Os de Saussure, no que diz respeito à natureza do signo linguístico (Rocha, 2017), também fazem parte das concepções abordadas pelo ISD.

Ao analisar os contextos de trabalhos, as pesquisas que se situam no ISD dialogam com outras teorias, a saber: a Ergonomia, Psicologia do trabalho e Clínica da atividade, “sendo amplamente utilizadas em pesquisas que investigam o *métier* do professor” (Rocha, 2017, p.45). Esse conjunto teórico, além de demonstrar interesse com assuntos relacionados à linguagem, também se preocupa com questões ligadas à educação e formação (Pérez, 2014).

Nesta perspectiva, o ISD não centra somente no desenvolvimento de pesquisas com os gêneros de texto, preocupando-se em assuntos de transposição didática e com a produção e análise de materiais didáticos, mas há um aprofundamento em outros temas, por exemplo, o

¹De acordo com Araújo (2010), o Grupo ALTER/LAEL (Análise de Linguagens no Trabalho Educacional e suas Relações/Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) agrega pesquisadores da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, da Universidade Federal de Goiás, da Universidade Estadual de Londrina e Universidade Estadual de Franca e é liderado pela Prof. Dra. Anna Rachel Machado.

trabalho e suas implicações, principalmente, ao que se refere ao agir docente, dedicando-se na (re)configuração do agir humano, precisamente, no agir envolvido no trabalho do professor (Machado, 2009).

É nesse campo de atuação do ISD, no qual pretende estudar o *métier* do professor, que se insere nossa pesquisa, uma vez que se propôs a investigar nos seus discursos projeções acerca de sua atuação docente, na transição do contexto remoto para o presencial. Por isso, vamos observar o folhado textual, na perspectiva de Bronckart (1999).

1.1 O folhado textual e as camadas do texto na concepção de Bronckart

Nos estudos de Bronckart (1999), o texto é concebido como um folhado textual, por ser constituído por camadas superpostas, nomeadas da seguinte forma: a infraestrutura geral do texto, os mecanismos de textualização e os mecanismos enunciativos. O conteúdo temático, por sua vez, pertence à materialização do texto de forma interdependente e sobreposta a esse folhado. Sant'ana (2016) e Bronckart (1999) consideram o conteúdo temático como o assunto/tema que está sendo discutido/comentado no texto, em que as representações são construídas pelo próprio agente, pois os conhecimentos se encontram na memória do produtor e “são organizados de forma lógica, hierárquica e simultânea” (Sant'ana, 2016, p.53). Antes de abordarmos acerca dos mecanismos enunciativos, um dos objetivos do nosso estudo, vamos apresentar concepções sucintas sobre as outras duas camadas.

A infraestrutura é considerada a camada com a característica mais profunda do folhado, é formada pelo projeto mais geral do texto, pelos vários tipos de discurso que carrega, pelas modalidades de conexão entre esses tipos de discurso e pela sequência que, possivelmente, ocorre nele. Bronckart (1999) apresenta esse nível por demonstrar organização do conteúdo temático. Os mecanismos de textualização são considerados a camada intermediária do folhado textual, abarcam o vínculo e a coesão (nominal e verbal), as quais auxiliam para promover a coerência temática do texto. A conexão é estabelecida, lembra Klautau (2011), pelos organizadores textuais (conjunção, advérbios, locuções adverbiais etc.) e colabora para as articulações da progressão textual.

Para Klautau (2011), a coesão nominal tem a finalidade de inserir novos elementos no texto e garantir a sua retomada ou a sua substituição, criando as unidades anafóricas, cujas cadeias constitutivas podem ser consideradas, por exemplo, os pronomes (pessoais, relativos, possessivos etc.). Conforme Bronckart (1999), a coesão verbal é, essencialmente, formada pelos tempos verbais, dispondo da responsabilidade pelo modelo temporal dos estados,

atividades ou ações verbalizadas no texto. Os mecanismos enunciativos, um dos enfoques da nossa pesquisa, por sua vez, são observados, conforme o autor, como a camada mais superficial do folhado textual. Estes contribuem para a existência da coerência pragmática (ou interativa) do texto.

As vozes auxiliam na explicitação dos posicionamentos enunciativos, ao passo que as modalizações explicam as posições do enunciador em interação com seu interlocutor, consigo mesmo, com o conteúdo temático apresentado e com seu propósito comunicativo (Maingueneau, 2006). Nos estudos de Bronckart (2006), os mecanismos enunciativos são observados, nessa linha de organização do texto do ISD, como superficiais, pois atuam de forma independente na progressão do conteúdo temático, sem se apresentarem em séries isotópicas. O autor ainda ratifica que esses mecanismos enunciativos ajudam a guiar a interpretação concebida por esses destinatários (Bronckart, 2006). Dessa forma, daremos vazão a questão das vozes enunciativas, abordadas por Bronckart (1999), conforme o quadro (01):

Quadro 1 - As vozes na produção de textos, segundo Bronckart (1999)

<i>Voz do autor empírico</i>	<u>Voz do indivíduo – Origem do dizer</u>
<i>Voz social</i>	<u>Indivíduos, grupos ou instituições</u>
<i>Voz do personagem</i>	<u>Seres humanos ou entidades – Agentes</u>

Fonte: Adaptado segundo Bronckart (1999)

O Quadro 01 é referente às categorias das vozes enunciativas. Bronckart (1999) utiliza essas categorias em seu folhado textual e são muito utilizadas nas pesquisas que trabalham ancoradas nos conceitos teórico-metodológicos do ISD. Ainda segundo esse autor, as vozes são entidades que declaram a responsabilidade do que foi enunciado, ou seja, a responsabilidade do dizer; e é através das análises desses discursos que teremos noção das ações desenvolvidas pelos professores, sua finalidade, sua metodologia, suas responsabilidades que atravessam esse contexto de migração do online para o presencial, abordada nesta pesquisa.

Assim, conforme o quadro (01) e ancorados em Bronckart (1999), há três tipos de vozes: a voz do personagem (dos humanos e das entidades humanizadas); a voz social (pessoas, grupos ou instituições sociais); e a voz do autor (a voz do personagem que produz o texto e que comenta ou avalia os elementos que compõe a ação verbal). Assim, o foco enunciativo pode aparecer em uma ou várias vozes. Conceituando cada tipo de voz, temos: *voz do autor empírico*: voz do indivíduo que está na origem do dizer, que intervém, para comentar ou analisar vários aspectos do que diz; *voz do personagem*: voz humanizada, dos seres humanos ou entidades, que

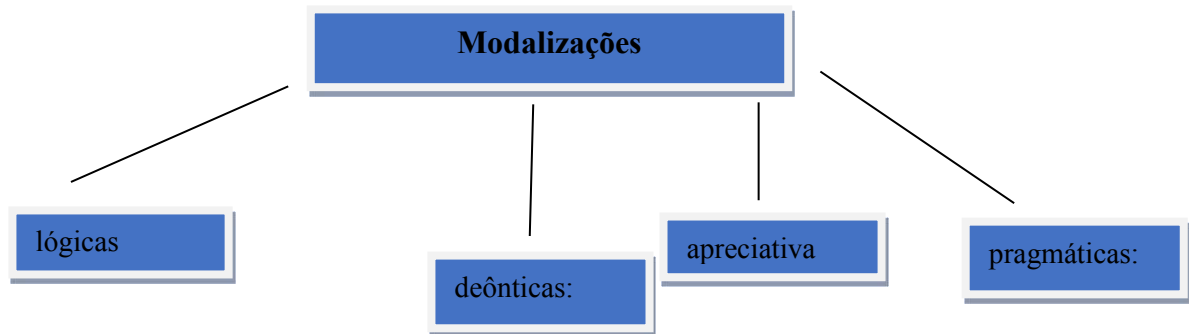
têm como a função de agentes, e são expressas ao decorrer do conteúdo temático; *voz social*: voz de indivíduos, grupos ou instituições que estão inseridos no conteúdo temático, não podem ser consideradas como agentes, mas são mencionadas como elementos externos de avaliação de algum aspecto do conteúdo temático.

Em vista disso, Bronckart (2006) afirma que o autor está centrado na origem da produção do texto e, nesse caso, é o responsável pelo objeto que se dispôs a produzir. Mas ele não tem uma responsabilidade totalmente atribuída, pois esse mesmo autor se vale das representações que tem da situação de enunciação, tema e condição de produtor do texto, no momento em que a elaboração textual acontece. Como o autor do texto não tem uma total responsabilidade sobre o que é abordado na produção textual, Bronckart (2006) nomeou de “foco enunciativo” a possibilidade de essa responsabilidade aparecer de várias formas, como os três tipos de vozes, abordadas acima.

Bronckart (1999) assevera que as modalizações, assim como as vozes, são consideradas como uma estratégia que propicia ao locutor deixar registrado, a partir do seu discurso, marcas de sua subjetividade, por meio de determinados elementos linguísticos-discursivos e, dessa forma, apresenta uma maneira de como esse discurso deve ser lido/interpretado. Elas indicam a fonte do dizer e o posicionamento do autor do texto acerca do tema (Sant’ana, 2016). Nas palavras de Nascimento (2012), a modalização funciona como um fenômeno semântico-discursivo, no qual se materializa linguisticamente e se forma em um ato de fala particular. Esse fenômeno está presente em diferentes gêneros textuais.

Castilho e Castilho (2012) escrevem que o termo modalização expõe um julgamento do falante perante o discurso/enunciado ou avaliação acerca de um tema proposto apresentado. Em outras palavras, a modalização é momento em que o falante representa seu relacionamento com o conteúdo proposicional (Nascimento, 2012), guiando o leitor na interpretação do conteúdo temático do texto. A partir disso, são gerados as afirmações, negações, interrogações, dúvidas, certezas etc. Por isso, esse fenômeno é considerado, pelo autor, como inerente à linguagem humana, já que é através dela que o interlocutor avalia e interage sobre o que é dito, indicando a leitura do enunciado e uma reação.

Figura 1 - Funções Modalizadoras, conforme Bronckart (1999) e Bronckart e Bulea (2017)



Fonte: arquivo pessoal do pesquisador

As *modalizações lógicas* ou *epistêmicas* são constituídas por unidades linguísticas que avaliam ou analisam alguns elementos do conteúdo temático, como sendo: certos, prováveis, eventuais, possíveis, ancoradas na relação com o mundo objetivo. Essas unidades linguísticas são exemplificadas por: advérbios (necessariamente, talvez); verbos no futuro do pretérito (produziria, constituiria, conheceria, falaria); e estruturas oracionais (é evidente que, é preciso, é necessário).

As *modalizações deônticas* apresentam avaliações ou análise de alguns elementos do conteúdo temático, ancorados em valores, opiniões e regras em uso, observados como necessário, obrigatórios, proibidos, pretendidos; suas intenções de validades só são consideradas autênticas por meio de um coletivo, no contexto social; domínio do direito da obrigação. Segundo Sant’ana (2016), o agir é observado em harmonia com as regras, com as conferências sociais. São exemplos os verbos no presente (deve, não deve, posso, devo, não posso, tenho) e as estruturais oracionais (é lamentável que).

As *modalizações apreciativas* avaliam de maneira crítica o ponto de vista do locutor, por meio do conteúdo temático, proveniente do mundo subjetivo da voz, que é a gênese desse julgamento, observado como bom, mau, estranho, infeliz, benéficos, na opinião do elemento avaliador. São exemplos os advérbios (felizmente, infelizmente), expressões de interjeição (ai de mim!), estruturais oracionais (acredita-se, julga-se)

As *modalizações pragmáticas* auxiliam na explicitação do julgamento de responsabilidade de um grupo, personagem, instituições etc., em relação às atividades de que é o agente, e oferecem a esse agente intenções (querer-fazer); razões (dever-fazer); e a capacidade de ação (poder – fazer). São exemplos, os verbos no pretérito (quis, pode, pretendeu, pudesse, devia, não devia) e os verbos como “poder”, “dever”, “querer”, “ter”.

Em nosso trabalho, focalizamos o nível enunciativo e as modalizações presentes em textos produzidos pelos professores, ao refletir sobre sua atuação em contextos diferentes de ensino, em que desenvolveram seus trabalhos. Tal escolha se justifica, uma vez que Bronckart (1999) pondera que, ao produzir um texto (oral ou escrito), várias vozes são expressas e, assim, o autor, no nosso caso, os docentes, envolve vários agentes ao analisar sua prática, que também tinha a responsabilidade nas ações desenvolvidas. Dessa forma, essas avaliações, acerca de algum elemento do agir do professor, feitas com qualquer voz, são nomeadas por Bronckart (1999) como modalizações. Esses mecanismos enunciativos serão importantes nessa dissertação, uma vez que, quando os professores colaboradores, ao fazerem usos dos seus discursos para julgar (motivos, causas, finalidades, restrições etc.), omitir opiniões, expressar sentimentos, analisar seu agir, dentro dos contextos *online* e presencial (pós-pandemia), eles utilizam, através de unidades linguísticas de textualização, várias vozes para dar sentido a sua atuação, usando várias modalizações, ao se posicionar sobre as várias representações do seu agir.

Ancorados nos conceitos até agora citados, podemos argumentar que, como as modalizações demonstram quem está na fonte da narração, apresentando seus julgamentos, análises e opiniões, é importante frisar que, a partir do momento no qual os professores argumentam, uma representação/representações surge(m) por meio da sua voz, do seu discurso, e, por entendermos que essas representações são consideradas um objeto implícito (Moscovici, 1978), partimos para discuti-la.

1.2. Representação: conceitos iniciais

A teoria das Representações Sociais (doravante RS) foi criada pelo psicólogo francês Serge Moscovici (1978), ancorado na teoria da representação coletiva de Émile Durkheim, em 1961, a partir da publicação da obra “La psychanalyse, son image et son public (a psicanálise, sua imagem e seu público) e tinha como objetivo observar a inter-relação entre sujeito e objeto e como acontece a construção do conhecimento, individual e coletivo. Assim, ao passo que Durkheim observava as representações na perspectiva da reprodução, o estudioso francês desenvolveu esse limite, admitindo a grande influência das representações na construção de elementos visíveis, no pensamento e na atuação profissional (Dias, 2006).

Em outras palavras, podemos afirmar que o estudioso francês propiciou uma releitura inovadora da obra de Émile Durkheim acerca do conceito de representação coletiva, uma vez que no século XIX, segundo Almeida, Santos e Trindade (2019), foi descoberto que não

somente o indivíduo, mas a sociedade na totalidade promovia ideias e constituíam, de maneira coletiva, os contextos e realidades os quais estão inseridos. Por isso, ao promover essa releitura, o psicólogo argumenta que o cotidiano é dinâmico e se movimenta de uma maneira intensa entre o espaço e o tempo.

No Brasil, segundo os estudos de Crusoé (2004), o primeiro contato com essa teoria, defendida por Moscovici, aconteceu no curso de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, quando se utilizou tal referencial teórico para fundamentar a pesquisa da representação social do professor de Matemática, acerca da interdisciplinaridade, também de Crusoé (2004).

Para se iniciar a discussão sobre as representações dos professores, faz-se necessário compreender os conceitos sobre o termo representação. De acordo com Yamamoto (2005), a palavra representação, dentro da perspectiva linguística, carrega dois significados precisos: 1º) o de reapresentação, ou seja, a descrição, o reflexo ou a cópia fiel da realidade em que vivem, feita pelos sujeitos; e o 2º) o de interpretação, isto é, um produto e um processo de uma atividade mental, que o indivíduo ou um grupo recompõe o real, atribuindo uma significação (interpretação) específica.

De acordo com Moscovici (1978; 2003), a representação é constituída pelas relações humanas, ou seja, é através da interação que os sujeitos elaboram funções e comportamentos, dentro da comunidade em que estão inseridos. Por isso, Moscovici (2003) escreve que a teoria das representações sociais tem como premissa a diversidade dos indivíduos, as atitudes e os fenômenos com características estranhas e imprevisíveis. Araújo (2010) corrobora a ideia do Psicólogo francês, ao ratificar que o homem, nos estudos da Representação Social, detém uma necessidade intrínseca de entender e oferecer sentido à realidade social em que se encontra. Dessa forma, um dos objetivos dessa teoria é identificar como os sujeitos são capazes de construir um mundo estável e previsível por meio da diversidade. À vista disso, Santos (2010) aponta que as representações são produzidas nos cenários de trabalho, nos espaços em que se efetivam as trocas sociais.

A autora ainda afirma que, na Psicologia Clássica, a representação poderia ser definida como a transferência do exterior para o interior, ou seja, a mediação entre o conceito (ideia) e o objeto. Moscovici (1978) corrobora essa afirmação, ao apontar que representar uma coisa, um estado, não significa dividir, repetir ou reproduzi-lo; mas consiste em uma reconstituição, aperfeiçoamento, modificação do texto, de suas ações, suas identidades. Por isso, é considerável incluir, ao estudar essa teoria, as credences, percepções e experiências dos sujeitos, uma vez que eles dividem o mundo e suas vivências com outras pessoas, criando a RS. O psicólogo francês

observa as representações sociais como uma característica particular, que têm como objetivo a elaboração de comportamentos e uma boa comunicação entre os sujeitos. Assim, essa teoria cria e determina os comportamentos dos indivíduos, demonstrando a natureza dos estímulos e o sentido das respostas a estes estímulos, cumprindo uma função construtiva da realidade.

Em sintonia com as acepções expostas, é relevante lembrar que o professor tem um papel imerso na sociedade e no cenário escolar, por isso, é considerado um ser que representa a si mesmo, possuindo, assim, uma identidade. Ele busca representar seu trabalho à medida que desenvolve sua prática, tentando, na maioria das vezes, reconstituir, modificar determinada metodologia que o professor tinha como modelo de experiência de docentes anteriores, confirmando que: “toda representação é de alguém tanto de alguma coisa. É uma forma de conhecimento por meio da qual aquele que conhece se substitui no que é conhecido” (Moscovici, 1978, p. 11).

É como se a representação que o professor possuía, fosse modificada, substituída por aquela que é construída ou formada a partir de suas vivências, por isso, a representação é social, pois é formada e compartilhada nas interações dos indivíduos com os objetos e outros sujeitos. De acordo com Moscovici (1978), o fenômeno das representações sociais é peculiar das sociedades pensantes, em que os fatos e acontecimentos acontecem em um ritmo acelerado e, assim, não existe tempo disponível para que as representações se firmem como uma tradição, como acontece nas sociedades contemporâneas. Esse fenômeno pode ser considerado uma forma de pensamento social, no qual as informações, experiências, conhecimentos e modelos, que estão impostas na tradição, na educação e na comunicação social, circulam na sociedade.

Bronckart (1998), ao estudar a gênese das representações humanas, compreende o desenvolvimento do ser humano em duas correntes completamente opostas: a filogênese e a ontogenia. De uma maneira geral, a primeira admite que as competências físicas humanas advêm do organismo-indivíduo, no qual elas se aplicam, posteriormente, as propriedades do contexto que o cerca (Bronckart, 1998). A segunda versa acerca dos papéis sociais que os indivíduos assumem ao longo de suas experiências. Essa corrente é considerada por Bronckart (1998) como interacionismo social, pelo fato de os sujeitos terem a capacidade de representação como um produto referente à interiorização das várias maneiras, considerada particular, de interação que surgem ao longo do tempo.

A vista disso, podemos apontar que os seres humanos desenvolvem seus comportamentos humanos à medida que a distribuição da tarefa acontece, bem como os vários papéis sociais assumidos. Assim, esses processos produzem objetos sociais, conforme a situação concreta de interação exigida. Nesse contexto, ao relacionarmos à atuação do

professor, precisamente no ensino remoto, precisamos argumentar que o docente tinha uma representação, que foi construída ao longo da história, como aquele indivíduo que ministra aula, detém o saber e aplica técnicas de conhecimentos a seus alunos. Quando o papel social, e porque não dizer “papéis sociais”, de professor do ensino remoto é imposto, essa nova situação de interação permitiu criar uma nova representação de professor e novas funções foram atribuídas ao seu fazer docente.

Moscovici (1978) assegura que a representação social é uma construção que o indivíduo faz para compreender o mundo e para se comunicar. Pode ser considerada a teoria que estuda sempre a representação de um objeto, de modo que, sem um objeto, não há uma representação. A natureza desse objeto pode ser a mais variada, por exemplo, uma pessoa, uma coisa, um acontecimento, uma imagem, uma opinião, um conceito, pode ser considerado algo real, imaginário ou mítico, mas é vislumbrado como essencial, pois a representação dispõe de uma relação entre um sujeito e um objeto, envolvendo um exercício de construção e de simbolização, uma vez que o objeto está em ligação com o sujeito, interagindo e afetando-se mutuamente.

É importante não generalizar. Moscovici (1978) adverte que o objeto precisa ser motivo de interesse e compreensão, de um certo grupo de pessoa, para construir a RS. Com isso, ancorados nos estudos de Bronckart (1998) e, relacionado com o nosso tema de pesquisa, podemos afirmar que as pessoas e, precisamente, os professores detêm uma capacidade de conhecimento do mundo no qual estão inseridos. Isso significa dizer que esses indivíduos preservam resquícios internos ou representações de suas interações com o contexto que o cerca (Bronckart, 1998).

Essa capacidade de representação é, de certa forma, uma propriedade indispensável dos seres vivos. Eles fazem esse processo de uma maneira específica e particularmente competente. Ou seja, os indivíduos (os professores) se firmam nas unidades representativas (imagens mentais, ideias, sentimentos, experiências anteriores etc), que se estruturam em conjunto de pensamentos (estruturas mentais) que se revela disponível a eles. A partir disso, as representações organizadas pelos professores podem ser conceituadas como individuais.

Nesse caminho, ao voltarmos para o foco de nossa pesquisa, a representação de professores na migração dos contextos *-online* para o retorno presencial- e considerarmos a representação como algo implícito, que é construída através das suas reflexões, seja em um texto oral ou escrito, acerca das suas vivências, no cenário escolar, vamos observar os aspectos das vozes, manifestadas pelos docentes, acerca de sua atuação.

Essas vozes vão desvelar uma representação. Dessa forma, temos como premissa de nossa pesquisa: de que forma o professor desenvolveu seu trabalho caminhando pelos contextos

(online e presencial), no quais tiveram que desempenhar várias ações, sendo, na maioria das vezes, um executor de função, sem refletir e criticar acerca das atividades desenvolvidas. Por isso, vamos observar como o retorno ao presencial influenciou ou permitiu influenciar, as práticas dos professores colaboradores, ao retornar ao contexto presencial. Para isso, ancorarmo-nos na teoria das representações sociais, por entendermos que o indivíduo se molda e é moldado pela sociedade.

Nesses cenários, os docentes, principalmente da nossa pesquisa, precisaram entender o local, que estavam inseridos, para oferecer sentido à realidade encontrada e criar sua(s) representação(ões) (Moscovici, 1978). Por isso, encontramos, ao analisar nossos dados, docentes angustiados frente ao novo cenário remoto e, especificamente, à aprendizagem dos alunos. Quando vislumbramos acerca da formação de professores, na pós-modernidade, Barros (2019) assevera haver a necessidade de romper com a formação voltada ao treinamento, ao controle, à reprodução e à transmissão de conhecimentos curriculares relacionados à área em que o docente se formará, pois a sala de aula é um ambiente no qual identidades fluidas e contraditórias transitam.

Essas afirmações são confirmadas por Gimenez (2011), ao argumentar que, no processo de construção das identidades profissionais, a instabilidade e o encontro com o novo precisam ser levados em consideração. Dessa forma, o professor, ao ter ciência que, na constituição da sua identidade, os imprevistos inesperados e o novo (conhecimento científico e novas tecnologias) são incorporadas, sua atuação não vai estar centradas em agir de acordo com a tradição social, mas entender que seu fazer docente é posicionado frente ao contraditório e a instabilidade. Então, o docente ao fazer o exercício, mesmo que implícito, de representar a si mesmo, possui uma identidade. Assim, julgamos ser relevante discorrermos acerca dos sentidos que permeiam esse termo.

1.3 Representação da identidade docente

Ao tratarmos sobre representação de professores, uma vez que esse conceito é construído através da imersão dos sujeitos, em seus ambientes de trabalhos e na sociedade na sua totalidade, entendemos ser relevante considerar as concepções do conceito de identidade, porque, de acordo com Sant'ana (2016), com a pós-modernidade, na era da globalização, a concepção sobre identidade foi alterada. Ou seja, passou a ser concebida como algo não mais estagnado, mas que se altera e se modifica à medida que as culturas sociais evoluem. Assim, conseqüentemente, o sujeito passou a ser considerado como um indivíduo fragmentado.

Fazemos essa relação da identidade com a representação social. Moscovici (1978) confirma que essa representação, no caso dos professores, é construída e modificada nos cenários sociais e no seu contexto de trabalho e isso é corroborado com Hall (2006), quando ele afirma que o colaborador constrói, modifica, altera ou amplia sua identidade profissional, por meio das representações presentes no local que está inserido.

Acerca disso, há teóricos que declaram ser impossível haver afirmações conclusivas ou fazer julgamentos para o conceito de “identidade”, dado o cenário ambíguo e complexo existente. Hall (2006) enfatiza que uma identidade única, completa, segura e coerente é fantasiosa, tendo em vista que, à medida que se multiplica a representação cultural, também nos deparamos com uma multiplicidade surpreendente de perfis possíveis, nos quais podemos nos identificar temporariamente.

Sant’ana (2016), endossa os estudos de Hall ([1992] 2014), enfatiza que a identidade é histórica, institucional e situada, jamais fixa, mas constantemente transitória. Isso se confirma pelo fato dos traços identitários dos sujeitos serem observados de maneira fragmentada pelo contexto que o cerca, já que o “eu” jamais será considerado o mesmo, pois sua identidade é construída cotidianamente. Dessa forma, a autora ancorada em outros teóricos, como Grande (2010), vislumbra a sala de aula como um cenário social subordinado a mudanças, cujas experiências discursivas e sociais servem de lugar específico para construção identitária do docente (Sant’ana, 2016).

Inicialmente, na Idade Média, existia o que era chamado de “escola de sábios”. Nesse espaço, os detentores do saber e outros colaboradores que pensavam, reuniam-se por interesse e prestígio nos saberes. Esses indivíduos eram vistos como discípulos por seguirem os ensinamentos desses produtores, sem questionarem o que era perpassado, uma vez que o mestre produzia e, inevitavelmente, dominava esses conhecimentos. Nesta linha de raciocínio, Geraldi (2010) lembra que o professor desempenhou o papel de “produtor de conhecimentos”, a exemplos das escolas de Sócrates, de Platão e os conventos da Idade Média (cujas funções eram preservar a rica herança cultural e promover uma leitura “retificadora”, como faziam Santo Agostinho e Tomás de Aquino).

Do século XVII até o início do século XX, o professor se definiu como um indivíduo provido de um saber elaborado por outros e que ele apenas transmitiria aos alunos. Dessa forma, lembra o autor, o professor deixa de ser o produtor de conhecimento para ser o “agente transmissor”. Esta é, a concepção de identidade que ainda é predominante nas escolas, em que o livro didático está pronto, cabendo ao professor somente repassar. Geraldi (2010, p. 85)

ressalta que é preciso ser hábil para ensinar, mesmo não sendo muito dotado, comunicando aos jovens um saber já preparado e não retirado da própria mente, exercendo sua função de ensinar.

Nessa segunda concepção, os que não têm formação podem ministrar aulas, uma vez que, agora, a responsabilidade da transformação do conhecimento em ensino, provém dos autores dos livros, das obras, do material didático. Por exemplo, o docente formado ou não em matemática pode ministrar aulas de português, ou de quaisquer disciplinas, desde que ele entenda o conteúdo a ser perpassado pela ferramenta de apoio das aulas.

No decorrer do século XX, com a propagação das tecnologias, uma terceira identidade é construída bem mais fortemente: o professor não é mais o indivíduo que detém um saber produzido pelos outros ou que organiza e perpassa informações, mas aquele que aplica várias técnicas de controle na sala de aula, visto como um “operacionalizador de aprendizagem”. Como afirma Geraldi (2010), a relação do estudante com o conhecimento não ocorre mais através da mediação do professor, nem pelo material didático entregue ao aprendiz, e sim, pertence ao docente o controle do tempo e o comportamento dos discentes, observando se houve a fixação do conteúdo.

Corroborando com os apontamentos precedentes, Hall (2006) adota três perspectivas sobre identidades, de maneira progressiva: a do sujeito do iluminismo, a do sujeito sociológico e a do sujeito pós-moderno. A primeira tem uma visão de identidade muito individualista, centrada em seu núcleo interior, focada no perfil do iluminismo, um indivíduo que permanece essencialmente o mesmo, desde o seu nascimento, sem mutações durante toda sua jornada. A segunda tem sua identidade formada na relação entre o eu e a sociedade, modificada à medida que os contatos com os mundos culturais acontecem, preenchendo o espaço entre o mundo pessoal e o mundo público, mas ainda de forma muito individual.

Hall (2006) adota um terceiro tipo de identidade, chamado de pós-moderno, o qual transforma-se diariamente, de maneira fragmentada, constituído não de um, mas de diversos perfis, muitas vezes, contraditórios. Pensando nessa terceira perspectiva, é como se o indivíduo estabelecesse uma “crise de identidade”, já que está em constante processo de mudança, alterando tanto as estruturas e os processos centrais das sociedades modernas, quanto as referências que o atribuíam a uma posição estável no mundo social. Partindo dessa última concepção, as sociedades modernas passam a ser definidas como aquelas que estão em mudança constante, adequando-se aos modos de vida e aos diferentes cenários, composta pela diferença, pela pluralidade de centros de poder.

A essas concepções, podemos corroborar, de acordo com Mattos (2015); Barros (2019), a exigência para “tecnologizar” a aprendizagem, propiciando ao professor se observar na

obrigação de “dominar” as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), a fim de inseri-las em suas aulas, na expectativa de melhorar a qualidade da educação. De acordo com Coracini (2007), os professores necessitam dominar e manusear essas tecnologias, ao passo que se veem angustiados, ao estarem de frente de seu desconhecimento e dificuldade.

Barros (2019), ancorado nos estudos de Prensky (2001), afirma que os docentes nascidos na última década do século XX, são nomeados como “nativos digitais”. Dessa forma, os professores formados no final da década do XXI, são pressionados a terem conhecimentos das TDIC, no ambiente escolar, uma vez que “são nativos digitais ensinando a nativos digitais” (BARROS, 2019, p. 37).

Nos estudos de Machado (2009), o trabalho docente é definido como uma mobilização que o professor faz, de seu ser integral, não somente na sala de aula, mas em diferentes contextos: como o de planejamento, de aula, de avaliação. Atribuindo a isso, tem-se a finalidade de criar meio que propicie aos estudantes a aprendizagem de uma série de conhecimentos de sua disciplina, bem como a progressão de capacidades específicas relacionadas a esses conteúdos. Eles são orientados por um plano de ensino o qual lhe é prescrito por várias instâncias superiores e com o manuseio de instrumentos coletados do meio social e na interação com outros indivíduos que estão imersos no contexto.

Assim, o ambiente escolar pode ser considerado um lugar de diversas aprendizagens que tem por objetivo o desenvolvimento dos estudantes e sua introdução aos conhecimentos, valores e habilidades exigidas pela sociedade modernamente, enquanto seu papel como cidadão. Nesse contexto, docentes e alunos interagem entre si no momento da construção do conhecimento neste espaço institucional (Santos, Santos, Souza, 2021). Nesse viés, Sant’ana (2016), baseando-se nos estudos de Clot (2001), ratifica que a situação de trabalho do professor dispõe de uma atividade perpassada por um conjunto de ações que incluem a dos discentes, da direção, dos demais professores, as das famílias, as autoridades do campo educacional, bem como os níveis prescritos que esse trabalho abarca.

Seguindo essa linha de raciocínio, esses autores argumentam o fato de que: para o professor aprender a ensinar, vai exigir dele um processo de formação profissional precedido ao momento de sua atuação. Esse movimento vai possibilitar o conhecimento dos processos educacionais, bem como aprendizado de mecanismo para usar diante das situações de integração entre os estudantes. Sant’ana (2016, p. 41) afirma “que os saberes acadêmicos do docente em formação precisam estar adequados à realidade do alunado, uma vez que suas identidades devem ser construídas concomitantemente, evitando ficar à margem, como pode acontecer em algumas instituições superiores”.

A autora ratifica que as histórias individuais, as experiências sociais, perpassadas pelo professor, vão ser importante para ele ir se constituindo, de maneira coletiva, no período de sua trajetória profissional e não somente isso acontece nos cenários, considerados formadores, como universidade e escola. A autora considera que a identidade permanece sempre mudando e em conflitos, uma vez que o “eu”, através da interação social, está sempre em um sistema de construção do sentido, em relação ao seu contexto inserido. Sendo assim, quando pensamos na sala de aula, a identidade se constitui por meio dos investimentos que o docente e discentes concebem às atividades escolares, comunitárias e as suas preocupações futuras.

Desta forma, o sujeito ao estar inserido no contexto social e promover uma relação com outros indivíduos “tende a cada dia (re)construir sua forma de ver o amanhã, percebendo as mudanças gradativas a sua volta, de forma que as ações do cotidiano não sejam vistas apenas como uma rotina, e sim, como únicas” (Sant’ana, 2016, p. 46). Sendo assim, os professores ao desenvolverem seus trabalhos, em várias turmas diferentes, precisam estar cientes de que, cada cenário inserido, vai exigir deles uma metodologia / identidade diferente.

De acordo com Barros (2019), os indivíduos têm a impressão de serem as mesmas pessoas em vários cenários, mas isso é mera ilusão, uma vez que, ao sermos posicionados em contextos distintos, expectativas e restrições sociais são impostas e, dessa forma, somos obrigados a agir, diante dos outros, de maneira diferente em cada um desses cenários. Isso pode ser confirmado com os professores. Ao se inserirem no ambiente *online*, eles poderiam ter a impressão de estarem ministrando aulas, apesar de ser remota, da mesma forma que ministravam no presencial (antes da pandemia). Mas, a partir desse novo ambiente imposto pela tradição social, para os docentes continuarem os seus trabalhos, eles passaram a agir de forma diferente e com outra identidade.

Essas acepções podem ser confirmadas com Pimenta e Lima (1997, p.7), em relação à formação de professores, ao argumentarem que a identidade profissional é construída “a partir da significação [sic.] sociais da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições”. A isso, podemos acrescentar as práticas consagradas da profissão, que resistem às inovações. Ou seja, para termos acesso às diversas concepções de conhecimentos, precisamos do auxílio do professor, mesmo que isso seja em um site da internet, por exemplo, um professor precisou ensinar aquele conteúdo para ser publicado. Com a chegada da globalização e, especificamente, com a era digital e, o ensino remoto, as práticas do professor ministrar aulas e ser, dentre tantos outros, um mediador do conhecimento, ainda resistem a essas inovações.

Podemos argumentar que, os professores colaboradores de nossa pesquisa, mobilizaram diferentes artefatos para propiciarem a seus estudantes a apropriação e o entendimento dos conteúdos que estavam sendo ministrados. Essas ações eram prescritas e perpassadas pelos órgãos superiores da educação (secretaria de educação, diretor escolar), cabendo ao professor realizar o que era prescrito, mesmo, na maioria das vezes, não dispondo de tanta habilidade, já que estava inserido em um cenário novo e desafiador, especificamente.

Clot (2001), em seus estudos sobre a ciência do trabalho, insere no centro da atividade o colaborador que a realiza, o qual precisa do outro para constituir seu objeto. Esse objeto não será concebido sempre de maneira direta, ele pode ser concebido também de forma indireta, porque a atividade do outro está, também, presente. Focalizamos, agora, nos fundamentos metodológicos

CAPÍTULO II

FUNDAMENTOS METODOLÓGICOS

O presente capítulo apresenta fundamentos teórico-metodológicos que possibilitaram compreender o fenômeno em foco, a fim de que a questão de pesquisa, mencionada na introdução, seja respondida. Para tal, em um primeiro momento, apresentamos conceitos sobre a pesquisa científica e algumas ponderações sobre a Linguística Aplicada, campo em que esse estudo se ancora. O capítulo está dividido em quatro tópicos, que discorrem sobre: (1) Abordagem e natureza da pesquisa; (2) Instrumento de geração de dados: a entrevista; (3) Contexto de geração de dados e colaboradores da pesquisa; (4) Categorias de análise.

2.1 Abordagem e natureza da pesquisa

A pesquisa científica é considerada como um estudo planejado, sistemático, metódico e crítico, cuja finalidade é encontrar respostas para questões propostas a partir da aplicação do método científico; seu produto tem o objetivo de contribuir para o avanço do conhecimento humano. É construída por meio de um problema ou de uma interrogação ou até de um cenário (momento, situação), em que o conjunto de conhecimento não tem uma resposta apropriada (Freitas; Prodanov, 2013). Ao apresentar hipóteses, que podem ser ratificadas ou ignoradas, o trabalho científico tenta solucionar o problema investigado, ancorado em uma teoria, considerada como o ponto inicial para a investigação, buscando procurar respostas para propostas, indagações, ou conhecimentos, os quais não conhecemos ou precisamos conhecer. Por isso, o ato de pesquisar é considerado uma atividade que propicia a ativação de um espírito de investigação.

Diante disso, existem várias razões que definem a realização de um trabalho científico. Para Gil (2002), as pesquisas podem ser classificadas em dois grandes grupos: umas nos aspectos de ordem intelectual e outras nos aspectos de ordem prática. Conceituando-as, temos: o primeiro grupo diz respeito ao desejo de conhecer pela própria satisfação de conhecer; o segundo grupo trabalha no desejo de conhecer algo/alguma coisa de forma eficiente e eficaz. (Gil, 2002). É recorrente nomear as atividades advindas desses dois grupos como “puras ou teóricas” e “aplicadas”. Conforme o autor, ao nomeá-las dessa forma, uma discussão surge por considerá-las como se fossem mutuamente exclusivas, e isso se torna inadequado, uma vez que

“a ciência objetiva tanto o conhecimento em si mesmo quanto as contribuições práticas decorrentes desse conhecimento” (Gil, 2002, p.17).

Esta pesquisa se situa no campo da Linguística Aplicada (LA), em que a linguagem é observada como prática social em qualquer âmbito, que ocorram questões pertinentes sobre a utilização da língua externa em uso e contextualizada (Menezes, Silva e Gomes, 2009), por estudar os discursos dos professores, ao fazer menção ao seu agir docente, em contextos de sala de aula virtuais e presenciais. A LA tem um caráter interdisciplinar, devido a seu objetivo de pesquisa e estudo: a Linguística e a Educação.

Embora muitos professores se apresentem desacreditados e até se irriem com os resultados dos estudos científicos relacionados à área do ensino, inconclusivas na visão deles e distantes das realidades da sala de aula, Stern (2004) afirma que pesquisas relacionadas ao ensino de língua, não são consideradas algo tão remotas ou desconhecidas, apesar de, no Brasil, a sala de aula ser considerada, por muito tempo, como um ambiente somente de ensino e não de pesquisa.

Na visão de Siqueira (2004), esse panorama de observar o ambiente escolar como um lugar somente de ensino e não de pesquisa, modifica-se com o aparecimento de um número expressivo de estudos investigativos, que inseridos no processo de ensino-aprendizagem de línguas tentavam favorecer o cenário de investigação em sala de aula. Essas pesquisas apresentavam interesse pelo que acontecia/acontece no momento de interação, no ambiente escolar, entre professores e alunos, além de explorar a sala de aula como um cenário privilegiado na construção do conhecimento, em que o docente possa agir como pesquisador e observador crítico da sua própria atuação (Mendes, 2004).

Ancorada na linha de Vygostsky e Bakhtin, de que a linguagem é observada “como algo que identifica o sujeito como um ser preso a sua historicidade e ao seu meio social” (Neves, 2006, p. 23), para compreender a língua como construção do conhecimento social e manter sua identidade, diante das várias transformações, relacionando-se com outras disciplinas do saber, incluindo a Linguística, que a LA propicia que as investigações sobre o ensino-aprendizagem e a formação dos docentes não deixem de ser temáticas importantes, uma vez que os ambientes educacionais, profissionais e midiáticos têm fortes tendências no cenário científico dessa ciência, por estudar a complexidade desses contextos, fazendo com que as vozes de seus atores (alunos e professores)² sejam ouvidas no contexto acadêmico.

² Os atores são considerados em LA agentes sociais, pois carregam histórias e estão inseridos, de maneira central e periféricas, em práticas culturais e locais e podem (re) construir identidades na imersão em instituições de ensino ou por sua exclusão dela (Kleiman, Vianna e Grande, 2019).

Assim sendo, o pesquisador precisa, ao estar disposto a estudar um recorte da realidade, ter ciência da complexidade presente nesse contexto investigado e das dificuldades que irá encontrar ao se inserir nesse cenário (Mendes, 2004). Por isso, é importante que o pesquisador disponha de uma visão clara e objetiva do seu objeto de estudo, a fim de que o processo de investigação permita escolher um método de pesquisa que propicie instrumentos e procedimentos mais apropriados ao trabalho que objetiva desenvolver.

Por exemplo, a realização do ensino remoto emergencial³ propiciou aos professores uma sobrecarga de trabalhos para corrigir, mensagens de e-mails e aplicativos para responder, aulas, fóruns virtuais e outras atividades para dar conta. Diversas pesquisas abordam acerca do trabalho do professor durante o período da pandemia. Carvalho e Ribeiro (2021) discorrem em sua pesquisa “O ensino remoto de língua portuguesa na educação básica frente à pandemia da COVID-19: perspectivas e possibilidades”, como o ensino remoto, por meio de aulas virtuais, mostrou-se a alternativa melhor para desenvolver as aulas no período pandêmico.

Guerra Júnior, Nantes, Pinho *et al* (2020), por sua vez, apresentam no estudo “As faces do ensino em tempos de pandemia: relatos de práticas docentes na área da linguagem”, as diversas manifestações de ensino em tempos de pandemia, a partir de relatos docentes situados na área da linguagem, que vai da educação básica à educação superior, em diferentes cenários, da pública à privada. Na pesquisa, “Os desafios da docência no contexto remoto”, Martins e Silva (2021) analisam como ocorreu o ensino de Língua Portuguesa e quais as dificuldades que os docentes enfrentaram com o uso das tecnologias digitais no contexto remoto. Devido à profissão docente estar permeada por transformações inesperadas, cria-se a necessidade de produzir pesquisas que abordem os problemas e desafios acerca do ensino e atuação docente.

Kleiman (2019) afirma haver um consenso no campo da LA, em que só é possível compreender a realidade da sala de aula através de metodologias de pesquisas qualitativas e interpretativistas, as quais propiciem uma descrição e um conhecimento do cenário natural da aula e de paradigmas que tenham o objetivo de entender tal contexto em toda sua complexidade.

A noção de paradigma, nos estudos de Divan e Oliveira (2008), é entendida como as várias formas de observar o mundo. Nesse sentido, ao corroborar os autores, entendemos o

³ Em meados de 2020, foi decretado pela Organização Mundial da Saúde (OMS), um cenário de pandemia mundial, devido ao crescimento dos casos de contágio do novo Coronavírus. A partir disso, o isolamento social foi adotado como medida de saúde pública, a fim de conter a disseminação do vírus. Por isso, novas formas de trabalhar foram impostas no contexto de crise pandêmica; e, na área educacional, não foi diferente também, com a implementação do ensino remoto emergencial, por exemplo. Diante do novo cenário vivenciado, os órgãos educacionais adotaram como saída para diminuir os danos ocasionados pelo período do isolamento social, o ensino remoto, buscando viabilizar o trabalho dos professores.

paradigma como o modelo de ciência que é usado como referência por um determinado tempo, mantendo ou alterando-se à medida que mudamos, ou conservamos a nossa percepção acerca da realidade. Como a ciência evolui em etapas, os paradigmas vão se modificando. Filstead (2008) lembra que os métodos quantitativos e qualitativos são conceituados como paradigmas/sistemas epistemológicos ou são considerados como visões diferentes para o fazer científico, usados para compreender a natureza da realidade social.

Segundo Divan e Oliveira (2008), o paradigma qualitativo compreende a realidade social por meio de uma posição idealista, atribuindo uma visão evolutiva e negociada da realidade social. Nesse paradigma, há dois fatores: primeiro, as teorias e os conceitos constroem os dados, a partir de uma relação dinâmica, e são neles exemplificados, propondo uma modificação à medida que os dados forem gerados. No segundo, as ocorrências principais são descritas e cria-se uma relação dessas ocorrências com o contexto mais amplo (Erickson, 2008). Por isso, a pesquisa qualitativa privilegia contextos que se destacam na vida social e tem como finalidade descrever/documentar, em detalhes, esses eventos diários, além de observar suas significações para os participantes e as pessoas neles inseridos (Erickson, 2008).

Para o desenvolvimento metodológico desta pesquisa, nos fundamentamos em uma abordagem qualitativa. Nessa abordagem, Prodanov e Freitas (2013) lembram que é relevante considerar que existe um vínculo dinâmico entre o mundo real e o colaborador, ou seja, uma relação indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do colaborador, a qual não pode ser reproduzida em números. Assim, não precisa do uso de métodos e técnicas estatísticas. O ambiente que será analisado é fonte direta dos dados e o pesquisador torna-se uma peça-chave. Além disso, o pesquisador deterá o contato direto com o seu ambiente e com o seu objeto de estudo, sem manipulá-los, buscando entender, interpretar fenômenos sociais inseridos em um contexto (Bortoni-Ricardo, 2008). O uso dessa abordagem se distingue da abordagem quantitativa, pois não utiliza dados estatísticos como sendo o cerne do processo de análise do problema. E, por isso, não tem a pretensão de numerar ou medir unidades. Nesse contexto, os dados podem ser considerados como descritivos por retratar o maior número de elementos existentes na realidade estudada.

Essa pesquisa é de natureza descritiva, uma vez que houve o registro e a descrição de fatos observados sem modificá-los, ou seja, um fenômeno, uma situação do mundo social é estudada, mas não é permitida a manipulação; bem como propiciou um novo olhar para o problema investigado (Prodanov; Freitas, 2013); e teve a função de descrever as características de um determinado fenômeno. Pesquisas dessa natureza têm como característica principal a

utilização de técnicas padronizadas para a geração de dados, como questionários e a observação sistemática.

As pesquisas descritivas, na maioria das vezes, têm como objetivo fazer um estudo acerca das características de um grupo, por exemplo: sua distribuição por idade, sexo, estado de saúde física e mental etc. Há ainda aquelas pesquisas que estudam a existência de associações entre as variáveis, que também são consideradas descritivas. Um exemplo pertinente são as pesquisas eleitorais, visto que apresentam a relação entre a preferência por um político e partido e o nível de escolaridade dos participantes.

De acordo com Gil (2002), os estudos descritivos e exploratórios são realizados costumeiramente por aqueles pesquisadores que estão preocupados com a atuação prática. Nas instituições e organizações educacionais, nas empresas comerciais, coligações partidárias etc., essas pesquisas são as mais sugeridas e assumem um aspecto de um levantamento. Prodanov e Freitas (2013) afirmam que, de uma forma mais simples, as pesquisas descritivas assemelham-se às exploratórias, quando propiciam um novo olhar para o problema.

Esta pesquisa também se alinha a vertente “documental”, pois os documentos analisados podem ser reelaborados de acordo com os objetivos do estudo e os materiais não receberam uma análise prévia (Freitas e Prodanov, 2013). Gil (2002) afirma que nessa tipologia de pesquisa, os documentos recebem dois tipos de classificação: fontes de primeira mão e fontes de segunda mão. Os de primeira mão são aqueles que não receberam qualquer tratamento analítico, tais como: documentos conservados em órgão público e instituições privadas, gravações, diários, reportagens de jornal, fotografia, entrevistas, cartas. Os documentos de segunda mão são os que, de alguma forma, já foram analisados: relatórios de pesquisa, relatórios de empresa, tabelas estatísticas, entre outros. Os documentos analisados nesta pesquisa correspondem aos de primeira mão. Nesse sentido, para a realização desta pesquisa, os instrumentos e técnica envolvidos serão discutidos a seguir.

2.2 Instrumento de geração de dados: a Entrevista

Segundo Ludke e André (1986), há várias formas para se registrar as observações. O pesquisador pode fazer anotações escritas, combinar anotações com o material transcrito de gravações ou registrar os eventos por meio de filmes, fotografias, slides ou outros equipamentos que estiverem disponíveis e forem compatíveis para serem usados nas observações. Os autores afirmam que a entrevista é considerada uma das principais técnicas de trabalho usada na área das Ciências Sociais. Essa técnica não estabelece uma relação hierárquica entre o pesquisador

e o pesquisado, mas, sim, uma interação, um momento recíproco entre o sujeito que pergunta e o colaborador que responde. Para Manzini (2004), a entrevista é observada como uma maneira de intervenção social, com o intuito de buscar informações, face a face, com o sujeito entrevistado. Pode ser considerada como uma conversa guiada para um objetivo determinado pelo pesquisador.

De acordo com Miguel (2010), entrevistar é uma peculiaridade básica de investigação e o entrevistador tem como funções: ouvir ativamente, auxiliar na construção de sentidos e significados dos seus informantes e propiciar o andamento da entrevista. Por isso, essa ferramenta é considerada um método de interação social, capaz de quebrar isolamentos grupais, individuais e sociais, além de servir para pluralizações de vozes, em atividade no mundo social. Ela considera ainda questões relativas a poder, ideologia, história e subjetividade (Moita Lopes, 1994), na partilha democrática da informação, uma vez que ligada à concepção de linguagem e discurso. Durante esse processo, os participantes negociam e constroem os objetos do discurso, pois utilizam a linguagem para atribuição de significados às suas ações.

Desse modo, é importante, durante a realização dessa técnica, ouvir as histórias, reflexões, fatos e acontecimentos dos sujeitos envolvidos, sem esquecer da arte de perguntar e interagir. Segundo Miguel (2010), o propósito da entrevista não seria apenas encontrar respostas para perguntas específicas, nem fazer teste de hipóteses ou analisar algo peculiar, mas procurar tentativas de entender as experiências de outras pessoas e os significados que elas concedem a essas vivências investigadas. É como se o entrevistador se interessasse, argumenta Medina (2010), na maneira de ser e de dizer do seu informante, fazendo uma relação de sua competência de simbolizar suas experiências positivas e negativas ao diálogo interativo.

Para a realização desta pesquisa, utilizamos uma entrevista semiestruturada para a geração de dados. Esse instrumento focaliza em um assunto, com um roteiro confeccionado com perguntas principais, que podem ser complementadas por outras questões referentes ao tema no momento da conversação (Manzini, 2004). Esse tipo de diálogo pode propiciar o surgimento de informação de uma forma mais livre e respostas que não estão controladas em uma padronização de alternativas e com grande flexibilidade. Ludke e André (1986) argumentam que na entrevista semiestruturada não há uma imposição de uma ordem de questões a serem seguidas, mas o indivíduo questionado expõe acerca de um tema sugerido com base em informações que ele já possui e, na maioria das vezes, são a real razão da conversa e se tem uma liberdade no percurso: é permitido que o pesquisador faça as adaptações necessárias.

Para Miguel (2010), esse instrumento tem como tarefa principal a construção e exploração das respostas dos participantes, através da utilização de um roteiro preestabelecido, que é usado para conduzir o encontro, sem restringir ou fixar as respostas. Manzini (2004) assevera que o roteiro auxilia o pesquisador a conduzir a conversa em busca do objetivo pretendido, garantindo o não esquecimento de algum tema ou pergunta. Por isso, ele tem como função: 1º) ser considerado um objeto que ajuda o pesquisador a se preparar antes e no momento da conversação; 2º) ser um objeto que auxilia, indiretamente, o informante / entrevistado a oferecer a informação de maneira mais precisa e com maior facilidade. Segundo o autor, um “bom roteiro deveria garantir ao pesquisador, pelos menos parcialmente e intencionalmente, coletar todas as informações desejadas” (Manzini, 2004, p.13). Então, é necessário existir uma flexibilidade na sequência de apresentação das perguntas ao entrevistado/informante e o entrevistador pode produzir perguntas complementares para compreender melhor o fenômeno em pauta (Manzini, 2004).

Convém pontuarmos que para a utilização dos dados obtidos através das entrevistas individuais e transcrições, utilizamos um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), o qual consta no Apêndice A deste trabalho. Cada participante recebeu o termo via *WhatsApp*, momentos antes do encontro a distância, pelo app *Google Meet*, o qual foi assinado e reenviado. Além disso, vale lembrar que antes de nos debruçarmos no processo de geração de dados, esta pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética da nossa instituição, a qual foi aprovada sob Certificado de Apresentação Ética (CAAE) Nº: 58076422.4.0000.5182, em 27 de fevereiro de 2023, o qual consta no Anexo deste trabalho.

Com o roteiro⁴ produzido, buscamos obter as perspectivas do agir dos professores, suas dificuldades encontradas e metodologias usadas durante a permanência no cenário *online* e com a volta ao presencial. Também tivemos o intuito de obter as representações desencadeadas por eles, por sabermos que as análises dos diversos textos produzidos pelos professores, sejam eles orais, sejam escritos, podem acarretar uma nova visão acerca do trabalho docente, tanto no que diz respeito ao seu agir, quanto em relação a aspectos de representações que se constituem sobre ele, nos ambientes virtuais e presenciais, nos quais desenvolveram seus trabalhos.

O roteiro para entrevista com os professores (APÊNDICE A) continha 8 tópicos, nem sempre em forma de perguntas, cujas informações remetiam à forma de registro de ensino, que traduzia a percepção, de cada profissional sobre sua atuação e sobre os contextos diferenciados.

⁴ O uso dos dados obtidos se deu através de um roteiro (Apêndice B, deste trabalho) com 8 questões sobre sua atuação docente, no contexto de migração online para o presencial.

Os tópicos 1, 2 e 3 conduziram o entrevistado à percepção do ensino em diferentes contextos, a expectativa era de respostas que elucidassem algo em torno de sua atuação. Uma autoanálise interna tanto quanto a análise externa mais óbvia, como problemas com infraestrutura, acessibilidade, letramentos digitais etc.

O tópico 4 era exclusivo para um posicionamento sobre o recurso fundamental à realização das aulas. Com isso, confirma-se ou não a convicção imperiosa de se tornar um profissional atualizado com as práticas digitais, conforme apregoa os documentos que regulam a educação básica brasileira.

Os tópicos 5, 6 e 7 tinham por fundamento a percepção de si como profissional e as razões que o levam a se identificar como tal. No bojo das respostas, esperava-se encontrar níveis de representação, à medida que são contempladas nos discursos informações sobre a constituição de um profissional de ensino de LP, LI e Matemática que envolvem a definição do objeto de ensino, passando pelas estratégias de didatização de conteúdo, atividades desenvolvidas, necessidade de formação continuada em contextos distintos.

Por fim, o tópico 8 entrecruzava a reprodução da tela de Sandro Botticelli (O nascimento de Vênus, produzida entre 1482 e 1485). Esta arte é considerada uma obra-prima da pintura ocidental e tem muitos registros sobre sua interpretação. Ícone do Renascimento, a pintura traduz uma alegoria em que se protagoniza Vênus como a figura central da criação. Além desta, percebe-se a imagem de mais três pessoas. As figuras unidas remetem ao deus do vento Zephyrus e uma ninfa e a outra, com um manto, representa a deusa Primavera, à espera de Vênus para cobri-la e protegê-la com um manto florido. Ela representa a renovação e tudo aquilo que floresce durante a primavera.

Para além da interpretação do quadro, facilmente encontrado em vários *sites*, dentre eles, (www.culturagenial.com/quadro-o-nascimento-de-venus-botticelli), nosso objetivo ao introduzi-lo no roteiro, era fugir do senso comum e aferir uma possível identificação inconsciente entre o entrevistado e um dos deuses que figurava no afresco. O desconhecimento da obra não fazia diferença para nossos estudos, embora a simbologia de um renascer de esperanças em nível sanitário (a aplicação da vacina), social (o retorno às atividades) e político (mudança de líderes políticos) estivesse atualizado na obra. Enfim, para a pesquisa, importava o registro de identificação de cada entrevistado e a projeção que se pode fazer a partir dessa identificação.

2.3 Contexto de geração de dados e os colaboradores da pesquisa

O contexto de geração de dados da pesquisa caracteriza-se por ser o discurso da atuação docente em ambientes virtuais e presenciais, uma vez que o pesquisador não foi ao local em que os professores estavam atuando, mas sim, para o local em que eles se deixaram ver e, portanto, de representar, ao dizer sobre sua atuação. Ou seja, o que os professores afirmam/ afirmavam fazer, através de seu discurso, a partir do momento em que migraram suas aulas do contexto *online* para o ensino presencial. Esses contextos são a modalidade de ensino-remoto e (novo)presencial; o discurso (que desvela a representação) é o objeto que deixa rastros sobre a atuação docente e, com isso, podemos refletir sobre o ensino em várias disciplinas. A atuação dos professores em contextos diferenciados, de Inglês e Matemática, ocorreram com alunos do Ensino Médio e Fundamental II, de escolas públicas integrais e municipal, de algumas cidades da Paraíba.

A geração de dados ocorreu no mês de fevereiro de 2023, por meio de uma entrevista semiestruturada, ocorrida pelo *Google Meet*. Ao entrarmos em contato com alguns professores que vivenciaram a transição do ensino remoto para o presencial, via aplicativos de mensagens *Whatsapp*, dois colaboradores, após desistências de outros professores, aceitaram o convite para participar da nossa pesquisa, demonstrando, dessa forma, disponibilidade para refletir acerca da sua atuação nesses contextos diferenciados. Esses colaboradores têm formações em áreas diferentes. Ao refletirmos sobre a atuação docente, através das ações relatadas por nossos colaboradores, temos como objetivo: registrar a representatividade da atuação docente pela migração de contexto dos professores que vivenciaram o processo de ensino remoto, em escolas públicas municipal e estadual com formações em disciplinas diferentes. Julgamos ser necessário entender como cada professor, independente de cada disciplina, perpassou por esse processo de transição. Como observou suas metodologias, o desempenho de seus alunos, materiais disponíveis para ministrar aulas, as dificuldades encontradas, as prescrições impostas e as ferramentas usadas, nesse ambiente *online*. Os sujeitos, envolvidos na geração de dados desta dissertação, foram nomeados com nomes fictícios para preservar suas identidades. O quadro 02 apresenta uma síntese do perfil profissional de cada colaborador.

Colaborador(a)	Formação	Lotação	Anos/séries	Disciplina
Sebastião	Matemática	1 escola integral (B)	6º ano F II 2º e 3º EM	Matemática
Lucas	Língua Inglesa	2 escolas municipais. (C) e (U)	6º ao 9º F. II 6º ao 9º EJA	Língua Inglesa

Fonte: arquivo pessoal do pesquisador

O quadro (02) “*síntese sobre o perfil dos colaboradores*” foi construído para fornecer uma visão geral sobre os colaboradores. As variáveis de cada coluna referem-se à nomeação fictícia, a formação, ambiente de atuação, anos em que lecionam e a disciplina com que cada um se compromete em sua agenda profissional. Ao serem solicitados para refletir sobre sua atuação, durante o período pandêmico, quando solicitado pelo pesquisador, os colaboradores aceitaram o convite para serem voluntários, uma vez que tinham o desejo de narrar suas ações e conflitos durante o período pandêmico e por serem amigos próximos.

A partir do quadro (02), identificamos o professor Sebastião - formado em Matemática, pela Universidade Federal de Campina Grande- UFCG, *Campus* Cuité-PB. Trabalha na Escola Cidadã Integral Pedro Henrique da Silva (escola B), na mesma cidade, e leciona a disciplina de Matemática para duas séries (2º e 3º) do Ensino Médio e para o 6º ano do fundamental II. Durante a pandemia, ministrou aula de Matemática, de maneira remota, e, atualmente, migrou para o contexto das aulas presenciais, A escola fica na zona rural, no sítio Serra do Bom Bocadinho, criada em 2015, dispõe o Ensino Fundamental II e Ensino Médio.

No ano de 2019, a escola se tornou integral com boa infraestrutura. Possui um ginásio de esportes, sete salas de aulas, 3 laboratórios, sendo 1 de matemática, 1 de ciência da natureza (química, física e biologia) e 1 de informática; além de 150 alunos matriculados e 13 professores contratados.

O colaborador Sebastião teve sua primeira experiência como professor, em 2017, antes de terminar a graduação, na Escola Cidadã Integral Pedro Henrique da Silva, na zona rural da cidade de Cuité, na região do Curimataú paraibano. Ele ministrava aulas no componente de Matemática e Física para as turmas do 1º, 2º e 3º séries do Ensino Médio. Nessa época, trabalhava apenas meio período. Depois disso, em 2018, durante o período noturno, assumiu duas turmas da 2ª série do Ensino Médio, na Escola Cidadã Integral Orlando Venâncio dos Santos, referência na cidade de Cuité.

Em 2019, foi lotado na Escola Estadual de Ensino Fundamental Vidal de Negreiros, na mesma cidade, e ministrou aulas na disciplina de Matemática para as turmas do ensino fundamental II. Através de um processo seletivo, em 2019, foi para Escola Cidadã Integral Técnica José Luiz Neto, na cidade de Barra de Santa Rosa, ministrando aulas nas turmas do 2ª e 3ª séries do Ensino Médio, no primeiro ano da implantação do sistema integral. Juntos com outros professores, perpassou por muitos desafios e momentos de adaptação para alunos e funcionários. Por fim, conseguiu transferência para ECI Pedro Henrique da Silva, na qual está desde 2020.

A entrevista semiestruturada, de maneira remota, realizada com o professor Sebastião, foi realizada no mês de fevereiro de 2023 e teve uma duração de 1h35min. O colaborador não teve acesso ao roteiro anteriormente, somente no momento da conversa. Durante a entrevista, foi enviada para ele a imagem que subsidiava a pergunta número 8.

O colaborador Lucas é professor concursado de Língua Inglesa, em duas escolas municipais, em cidades distintas. Uma atende turmas do 6º ao 9º do ensino fundamental II (escola U), em Pedra Lavrada – PB, e a outra, do 6º ao 9º da Educação de Jovens e Adultos (EJA) – (escola C), em Juazeirinho – PB. Além disso, ele ministra aulas particulares em cursinho próprio de inglês, também em Juazeirinho. Durante a pandemia, ministrou aulas de inglês nos ambientes e turmas mencionados e, após o retorno ao presencial, além de ministrar a disciplina de Língua Inglesa, dá aulas de artes para complementar sua carga horária.

O professor Lucas concluiu a graduação em Letras com habilitação em Língua Inglesa, em 2013, pela Universidade Estadual da Paraíba. Em 2015, fez Especialização em Supervisão e Orientação Educacional, pela Faculdade Integradas de Patos (FIP). Em 2019, participou do Programa de Desenvolvimento Profissional para Professores de Língua Inglesa, nos Estados Unidos (PDPI), onde fez o curso de formação de professores na Universidade do Texas, em Austin. Em 2020, concluiu a Especialização em Metodologia do Ensino da Língua Inglesa (UNINTER). Atualmente, está cursando Especialização em Gamificação na Educação, também na mesma instituição.

Ele iniciou a carreira profissional antes mesmo de concluir a graduação, em 2011, ministrando aulas na escola particular Pequeno Aprendiz, para crianças de 6 até os 12 anos. No mesmo ano, iniciou os trabalhos na Escola Pública Estadual Marechal Almeida Barreto, com turmas de Ensino Médio. Em 2013, ele começou a trabalhar na Educação de Jovens e Adultos, na Escola Supletiva de 1º Grau, na qual leciona na mesma instituição desde então. É uma escola supletiva que fica localizada na cidade de Juazeirinho, com turmas do 3º e 4º ciclos. Ele também ministra aulas, desde 2014, na Escola Santa Ana Albuquerque, na zona rural de Pedra Lavrada,

com turmas do Ensino Fundamental II. Em ambas as cidades, é professor efetivo. Além dessas escolas, ele também trabalha como coordenador e professor no curso particular Inglês Conectado, na cidade de Juazeirinho, desde 2017.

A entrevista com o colaborador Lucas aconteceu em meados de 2023, também de forma *online*. A conversa durou cerca de uma hora. O professor, da mesma forma que o outro colaborador, não teve acesso ao roteiro antes, somente no momento em que a entrevista aconteceu.

De modo geral, tais informações acerca dos colaboradores possibilitam compreender sobre suas realidades de ensino e a influência em suas respostas, no momento da entrevista. A forma como são impactados, porque sentem e agem sensíveis ao contexto e suas limitações, é o que será resgatado ao tratarmos os dados no tópico seguinte.

2.4 Tratamento dos dados e categorias de análise

A criação de categorias de análise perpassa por etapas imprescindíveis, durante a pesquisa, sempre vislumbrando nossos objetivos como um ponto de partida. Após a realização das entrevistas, com nossos colaboradores, em que teceram considerações acerca das suas vivências em contextos diferenciados de ensino e termos um contato, por meio das transcrições, com suas reflexões, tivemos uma pré-análise dos dados, observando semelhanças e divergências acerca das suas ações desenvolvidas. As respostas foram agrupadas em temáticas que abordavam as dificuldades de inserir os alunos em cenários diferentes de ensino, suas projeções acerca do desenvolvimento de suas atividades ao voltar para o presencial e o manuseio dos recursos digitais para transmitir os conhecimentos aos seus estudantes. Assim, foram necessários critérios para a determinação e sistematização dos dados que compõem o *corpus* dessa pesquisa e criamos, posteriormente, as categorias de análises. Desta feita, discutimos tal processo na subseção a seguir.

2.5 Sistematização dos dados

A sistematização dos dados considerou as vozes dos professores colaboradores da pesquisa, sua visão acerca do trabalho desenvolvido, o cenário e as dificuldades encontradas, bem como suas análises, através dos seus discursos sobre as situações enfrentadas. Desse modo,

é possível que investiguemos cada situação de ensino a partir das diferentes análises dos professores envolvidos.

À medida que o pesquisador ouvia a gravação das entrevistas, as reproduções das respostas dos colaboradores eram transcritas na ferramenta *Word*, nomeados como excertos e enumerados, buscando ser fiel as suas falas. Para isso, utilizamos sinais para algumas considerações. Por exemplo, a marcação de pausa é sinalizada pelo sinal (+); a barra (/) é utilizada quando há um corte brusco no comentário do colaborador. Quando, no momento da conversa entre o pesquisador e o sujeito, os dois falam simultaneamente, os colchetes ([]) são usados. Ao observarmos, na resposta do professor, a existência de um alongamento de vogal é sinalizado com dois pontos (:).

Excerto 01:

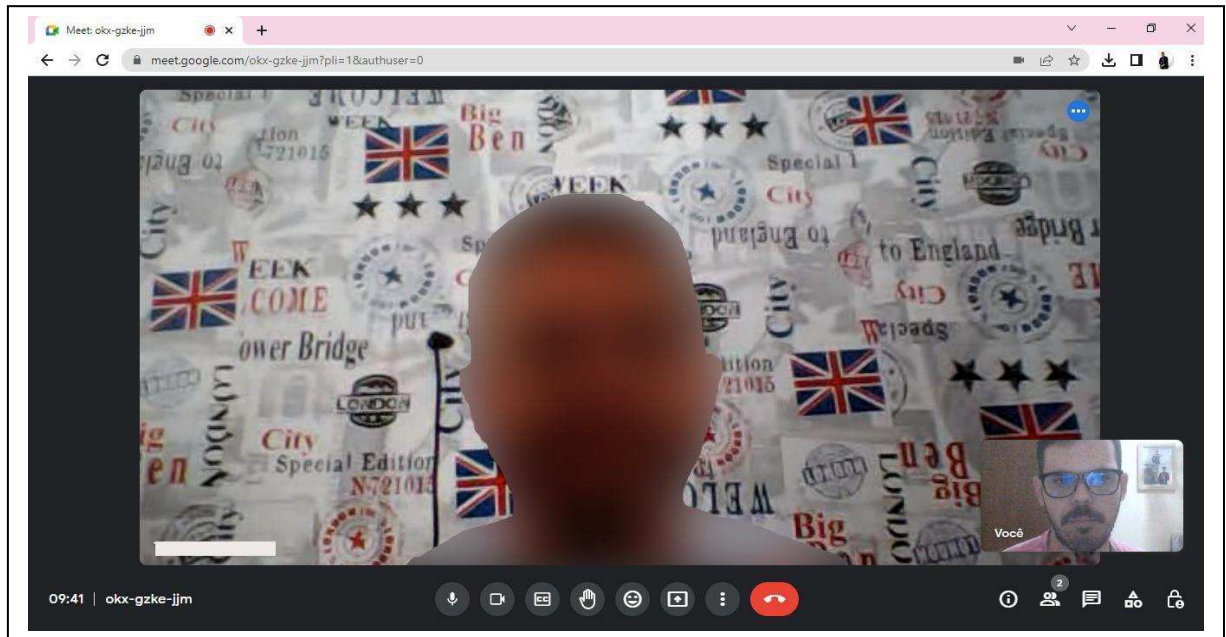
Colaborador Sebastião- aí é:é / durante a pandemia, foi trazer o aluno pra as aulas remotas, isso foi a maior dificuldade que nós encontramos. É:é, principalmente, pela questão de, de acesso, né, que eles não tinham internet em casa e questão de aparelho compatíveis (+)

Após várias leituras das transcrições das entrevistadas, foi possível observar as temáticas mais citadas pelos professores. Os dados foram agrupados por assuntos mais recorrentes, antes da criação das categorias de análises. No tratamento dos dados, depois dos agrupamentos e alinhamento aos nossos objetivos, observamos que a maioria das respostas narrava as dificuldades em relação à aprendizagem dos alunos, inserido em contextos diferenciados de ensino, como também os desafios no manuseio dos recursos digitais, por parte dos professores, na divulgação dos conteúdos. Nessa linha, as categorias de análise, detalhadas no subtópico posteriormente, foram elencadas.

O instrumento que serviu como suporte para as nossas considerações analíticas está elencado a seguir, através de imagens que retratam cada etapa do tratamento dos dados, a saber:

- a) Realização de entrevista por meio do Google Meet;

Imagem 1: Captura de tela da entrevista no Google Meet com o colaborador Lucas

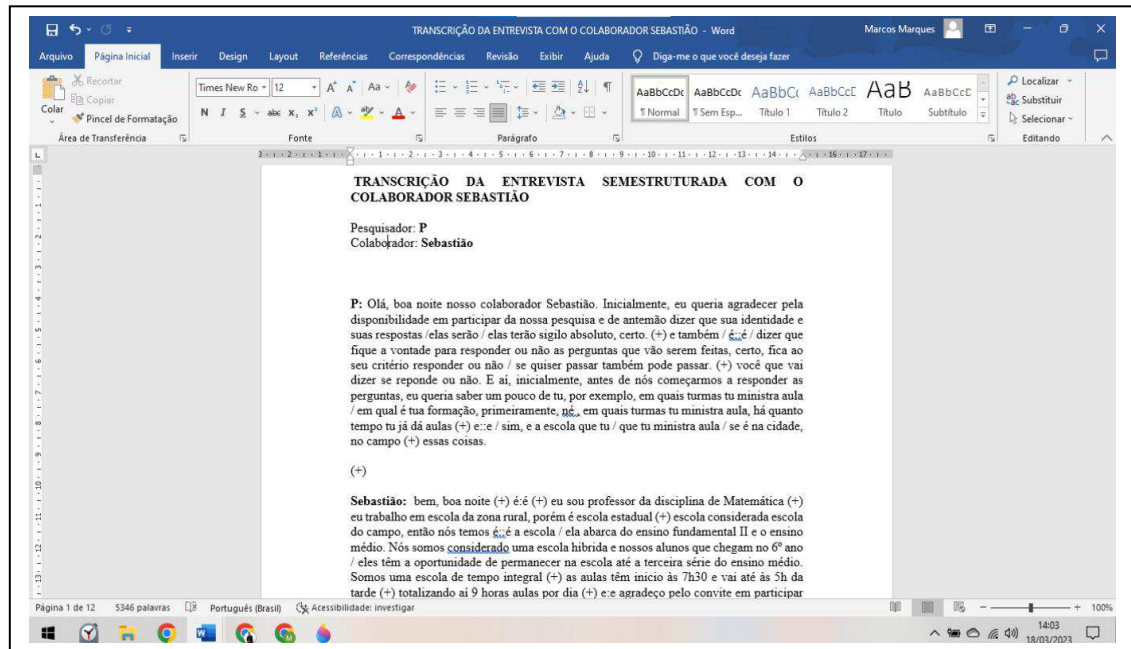


Fonte: arquivo pessoal do pesquisador

A imagem 1 corresponde ao momento da entrevista semiestruturada, realizada pelo pesquisador com colaborador Lucas. Essa entrevista foi feita com o outro colaborador, em dia e hora marcado pelo pesquisador, conforme a disponibilidade apresentada.

- b) Transcrição das entrevistas para o editor de texto Word;

Imagem 2- Captura de tela de um dos arquivos de transcrição



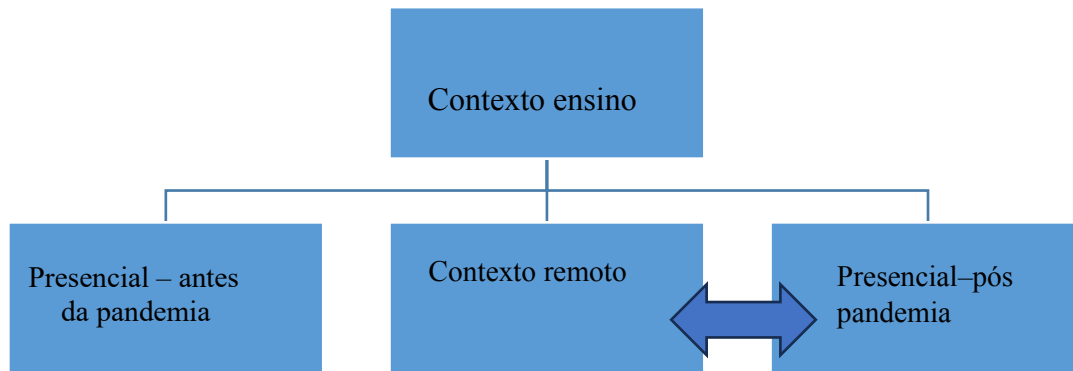
Fonte: elaboração própria

Com a realização das entrevistas e, posteriormente, as transcrições, foi possível observar semelhança em várias falas e situações abordadas em relação às atividades pedagógicas desenvolvidas pelos professores. Como os colaboradores refletiam, analisavam e comentavam suas projeções, ao estar inseridos no cenário de trabalho, por meio do discurso, percebemos que várias unidades linguísticas (verbos) transmitiam ações que precisaram serem feitas para continuar os trabalhos. Nesses julgamentos, os colaboradores também faziam menção a outros agentes, que também tinham a responsabilidade nas resoluções de conflitos e no desempenho das prescrições impostas. Julgamos ser imprescindível analisar esses dados à luz da teoria discutida ao decorrer dessa pesquisa, o que nos propiciou a designar as categorias analíticas detalhadas mais à frente.

Os professores colaboradores da nossa pesquisa realizaram suas atuações nas escolas mencionadas, no período entre 2020 e 2021 (online) e 2022 com o retorno ao presencial. Mas antes de adentrar ao contexto remoto, durante o período pandêmico, os docentes exerciam seus trabalhos de forma presencial, na escola. Como suas ações, durante as atividades *online* e, posteriormente, presencial, pós retorno do período pandêmico, eram realizadas, muitas vezes,

fazendo menção ao momento em que não viviam em uma pandemia, produzimos um diagrama abaixo, que contempla os diferentes contextos de ensino:

Figura 2 - Diagrama das instâncias de contextos de ensino



Fonte: elaboração do autor

A figura 2 representa as várias instâncias dos contextos de ensino dos professores colaboradores, distribuídas ao longo de dois anos. Ao passo que esses professores discorrem sobre sua prática durante o período das aulas online, seria interessante demarcar cronologicamente conforme o diagrama, uma vez que os docentes tinham uma vivência no cenário presencial, anterior a pandemia, ministrando suas aulas em um cenário corriqueiro, sala de aula física, quadro e lápis piloto ou giz, muitas vezes, sem uso dos recursos tecnológicos, ou quando usados, era de uma maneira tímida, não ocupando o tempo da aula todo. No diagrama, temos na primeira caixa, o *contexto de ensino*, que diz respeito ao tempo considerado na nossa pesquisa; o *presencial*, período antes de 2020; o *contexto remoto*, período de março de 2020 a fevereiro/março de 2022; e o *presencial pós-pandemia*, de abril de 2022 a dezembro de 2022.

Por isso, a distribuição da imagem não é aleatória, ela serve para mostrar que existe uma representação de professores, através da sua atuação, antes, durante e após o período pandêmico. Nos interessamos em analisar essa representação através da migração do contexto remoto para o presencial, sem descartar suas ponderações e análises antes do período pandêmico, visto que os professores tinham uma representação de um ser dotado de conhecimento e, na sala de aula, era visto como um mediador dos conteúdos, sem dividir espaço, na maioria das vezes, com algum recurso tecnológico. Podemos fazer essa relação com nossa primeira categoria de análise, ao estudarmos as representações que os docentes desvelavam ao vivenciar dificuldades na imersão dos seus alunos, nos contextos diferenciados de ensino discutidos nessa pesquisa.

É relevante argumentarmos que antes do ano de 2020, tínhamos um cenário escolar semelhante, em partes, em que o professor ministrava suas aulas presenciais, na escola, em contato com seus alunos. Na maioria das vezes, utilizava o quadro branco e seu livro didático como suporte para o trabalho.

Os equipamentos tecnológicos não eram muito utilizados nas aulas, e também não eram vistos como o centro do trabalho do professor, apesar de saberem da sua existência. Quando é imposto o isolamento social, no período, aproximadamente, que corresponde a março de 2020 a fevereiro/março de 2022, os docentes se viram de frente a um novo cenário escolar, em que suas aulas não seriam mais em um local físico, mas *online*, através dos equipamentos tecnológicos.

Eles foram obrigados a modificar sua prática para continuar seu trabalho nesse ambiente novo e desafiador. Após isso, os professores foram retornando gradativamente ao presencial, por volta de abril de 2022, e se viram de volta ao espaço que não tinham contato por um período de dois anos. Portanto, foi necessária uma readequação de sua metodologia para enfrentar esse novo momento presencial.

Partimos do pressuposto de que esses professores, ao se inserirem novamente no ambiente presencial, reproduzam ações e práticas que utilizavam nas aulas *online* e o que seria inviável sem esta vivência. Por isso, para considerar a representação como algo implícito, geramos esse aspecto mediante uma entrevista semiestruturada, em que os discursos dos professores foram transcritos e depois analisados (Moscovici, 1978).

2.4.2 Construção de categorias

Através do roteiro com as perguntas feitas aos professores, foi possível observar que as respostas dadas apontam para dificuldades de trazer o aluno para as aulas remotas, o desinteresse, a falta de equipamentos para acompanhar as vivências de ensino e aprendizagem, a adaptação dos alunos às aulas presenciais, o uso das ferramentas tecnológicas na escolarização e aquisição/construção de saberes. A partir disso e com base nos excertos obtidos através do instrumento de geração dos dados e selecionados, em que os colaboradores relatam suas vivências no período remoto e presencial, os fragmentos das entrevistas foram divididos em categorias de análises. A primeira categoria, intitulada de: *3.1 Representações docentes em função das dificuldades de inserção dos discentes em transição de contextos*, vincula-se ao primeiro objetivo específico desta pesquisa, de modo que nos mostra as projeções desses professores ao atuarem nesses contextos citados. Apresenta as representações que os

professores desvelam ao vivenciarem as inúmeras dificuldades, ao ministrar aulas primeiro, no modelo remoto; depois, no modelo presencial, levando em conta que este último exigiu desses colaboradores uma adoção de novas posturas, ferramentas e teorias na sala de aula, com os quais não estavam familiarizados.

No período pandêmico, as demandas de atividades, as prescrições para ministrar aula por meio digital, as dificuldades do cenário escolar e sociais dos alunos ficaram mais intensas, bem como a exigência para o professor (re)significar sua prática para continuar seus trabalhos. A categoria 3.2. *Representações docentes em função das dificuldades no retorno à atuação presencial*, contempla o segundo objetivo específico desta dissertação por apresentar uma discussão acerca das atividades pedagógicas dos professores, ao desenvolverem seus trabalhos, ao voltarem para o ambiente presencial, suas percepções de si como docente inserido nesse cenário. Assim, ao observarmos as análises desses docentes, por meio dos seus discursos, reconhecemos e analisamos as modalizações usadas nas produções orais. No momento em que eles produziram comentários e reflexões acerca de suas ações desenvolvidas, assim como e-dos agentes, que também tinham se incumbido de realizar algumas ações, inseridos nos ambientes de trabalho. Ao produzir seus comentários, os colaboradores narravam o que foi feito, o que poderia ser feito e o que foi necessário fazer para perpassar seus conhecimentos aos seus alunos.

A terceira categoria, 3.3. *Representações docentes em função das dificuldades na utilização da ferramenta(da interfase tecnológica) entre contextos*, refere-se tanto ao primeiro objetivo específico quanto ao segundo, pois discute as percepções dos professores acerca dos recursos tecnológicos usados para realizações das suas atividades pedagógicas, suas percepções compenetrados em se tornarem um profissional atualizados com as práticas digitais, já que muitos docentes precisaram manusear essas ferramentas, para dar continuidade as suas aulas, sem terem uma formação para facilitar o seu trabalho. Os professores desvelavam representações, a partir de suas ações pedagógicas, mediadas pelo uso dos recursos digitais, na maioria das vezes, consideradas novas e desafiadoras. Ao relatar seu agir, o professor mencionava por meio do seu texto oral que não tivera uma formação adequada para o uso dos artefatos digitais e continuar seu trabalho. Propondo uma observação da necessidade de se tornar um profissional atualizado nas novas exigências. Por isso, os reconhecimentos das modalizações se tornam imprescindíveis nessa categoria. Nessa perspectiva, daremos ênfase, a seguir, ao capítulo de análise dos dados.

CAPÍTULO III

REPRESENTAÇÕES DOCENTES EM CONTEXTOS DIFERENCIADOS DE ENSINO

Nesta primeira seção de análise, discorreremos sobre os discursos dos professores a respeito de sua atuação docente, que permeia o ambiente presencial e remoto, nos quais desenvolveram suas atividades. Além de observarmos as modalizações na organização discursiva dos professores, pautando-se nos comentários sobre esses contextos diferenciados. Analisaremos os discursos dos dois professores colaboradores da nossa pesquisa, iniciando pelo Sebastião.

3. 1 Representações docentes em função das dificuldades de inserção dos discentes em transição de contextos

No apogeu da pandemia, diante do caos de incertezas e tristezas presentes, os órgãos educacionais adotaram como saída para diminuir os danos ocasionados pelo período do isolamento social, as aulas *online* concentradas como alternativas ao ensino presencial. Com isso, as plataformas digitais, redes sociais, elaboração de materiais e aulas *online* ganharam espaço nas escolas, buscando viabilizar o trabalho dos professores. Professores foram inseridos em um cenário novo, com muitas dificuldades, incumbidos de desempenhar várias funções, adequando suas metodologias e práticas, de um ambiente presencial para um contexto online.

Após passar dois anos de aulas remotas, o colaborador Sebastião, ao ser questionado acerca de qual foi a dificuldade que mais encontrou, durante a pandemia, diferente de antes, relata:

Excerto 01:

aí é:é / durante a pandemia, foi trazer o aluno pra as aulas remotas, isso foi a maior dificuldade que nós encontramos. É:é, principalmente, pela questão de, de acesso, né, que eles não tinham internet em casa e questão de aparelho compatíveis (+) e também o interesse dos alunos, eles não tinham o interesse de participar das aulas online, para eles eram desmotivante estar por atrás da tela, trabalhar só com slides, é::é, eles não conseguiam, muitas vezes, acompanhar, por mais que a gente tentasse, mas eles não conseguiam acompanhar a questão do slides, porque eles não copiavam.

O discurso do colaborador Sebastião desvela, a partir de sua projeção, que a dificuldade mais apresentada, durante o período pandêmico, através de sua prática, foi trazer seu aluno para as aulas remotas, como explica: “durante a pandemia, foi trazer o aluno pra as aulas remotas, isso foi a maior dificuldade que nós encontramos”. Essa dificuldade, segundo ele, dava-se por questões de acesso, uma vez que a maior parte dos alunos não tinha aparelhos compatíveis para acompanhar as aulas “principalmente, pela questão de, de acesso, né, que eles não tinham internet em casa e questão de aparelho compatíveis (+)”, e também pela questão do interesse dos estudantes, pois muitos não tinham interesse em estar ali, no ambiente *online*, para assistir às aulas, como ele lembra: “eles não tinham o interesse de participar das aulas online, para eles eram desmotivante estar por atrás da tela, trabalhar só com slides, é::é, eles não conseguiam, muitas vezes, acompanhar, por mais que a gente tentasse, mas eles não conseguiam acompanhar a questão do slides”.

Para o colaborador Sebastião, a partir do seu discurso relatado, a sua representação, enquanto papel social assumido de professor das aulas remotas, foi construída com base no professor que utilizava slides para auxiliar na divulgação do conteúdo programado. A partir disso, é perceptível que o colaborador, além de enfrentar o novo cenário desafiador, experimentou a adoção de novas posturas no seu agir. Para identificação dessa dificuldade, o docente teve que compreender e entender o contexto que estava inserido, a fim de dar sentido as suas metodologias e construir a representação do seu trabalho (Moscovici, 1978), resignificando sua prática, para tentar encontrar um caminho a seguir, em relação à ministração das aulas, e entender a realidade social em que se encontra.

Quando ele tem esse entendimento, que sua prática foi modificada por meio dessas novas experiências e funções, ele constrói uma representação de um professor agente transmissor do conhecimento (Geraldini, 2010), uma vez que, ao estar ministrando aula nesse cenário, ele está aplicando conhecimentos produzidos por outros pensadores, via slides, e observando que seus alunos não conseguem acompanhar. Nesse espaço, ele não era muito hábil, mas foi preciso exercer sua função de ensinar.

Assim, ao analisar seu agir, através do seu discurso, é possível observar que o colaborador Sebastião, ao estar na origem do dizer e ser o responsável pela análise que está fazendo, vê-se obrigado, em parceria com outros professores, a procurar estratégias para inserir seus alunos nas aulas. Essas estratégias vão desde a auxiliar os estudantes, durante suas aulas remotas, a facilitar o acesso do conteúdo no *google* sala de aula. Isso é possível observar a partir da unidade linguística utilizada na sua fala “tentasse” (verbo), que Bronckart (1999) conceitua

como uma modalização pragmática, ao indicar que a ação feita no passado, não teve sucesso, pois os estudantes se sentiam desmotivados e não acompanhavam os slides, por não copiarem.

Através dessa fala particular do professor, ancorada nessa modalização, fica explícito que não somente ele e, especificamente, o seu conteúdo no slide, mas fatores sociais como: a condição das famílias, a estrutura do ambiente de estudo, a existência de recursos para possuir um aparelho, computador, celular ou a contratação de um plano de internet (quando não tinha), o estado dessa ferramenta digital (quando o aluno possuía), tinham a responsabilidade, ou seja, eram o(s) agente(s) que desencadeavam o desinteresse dos discentes.

Para isso, o professor Sebastião, ao refletir sobre sua dificuldade em inserir o aluno nas suas aulas remotas, durante a pandemia, mobiliza a voz do autor empírico (Bronckart, 1999), uma vez que ele está narrando sobre seus percalços enfrentados, comentando e avaliando os aspectos do que foi enunciado, fazendo uso da voz social. Também lembra que não somente os docentes, gestores escolares, secretárias de educação foram importantes, impondo as prescrições e a função de exigir o cumprimento das ordens, mas a família tinha também um papel imprescindível, incentivando e acompanhando seus filhos (alunos). Era papel ainda de tal grupo social prescrever as ordens, no momento do estudo *online*, deixando claro que o momento atual e essa desmotivação dos alunos não era, necessariamente, culpa dele, pois as prescrições de se inserir e continuar seu trabalho de maneira remotas foram impostas não por ele, mas por um órgão que estavam um nível (de impor ordens) acima.

Desse modo, a representação do colaborador Sebastião, ao refletir sobre essa dificuldade na sua prática, é construída com base na representação do professor operacionalizador do conhecimento. Essa representação é desvelada através do seu discurso, mais precisamente, pela voz do autor empírico e social mobilizados a partir do momento em que analisa suas responsabilidades durante suas aulas remotas.

Ao mencionarmos a questão da implementação da tecnologia digital, é relevante citar que os discentes e professores sentem a necessidade de aprender a manusear recursos tecnológicos que os rodeiam. Podemos afirmar que os alunos inseridos no ambiente virtual, em contato com leituras e escrita, têm a possibilidade de aumentar o núcleo de conhecimentos ao se relacionarem com diferentes mídias, bem como a trocarem informações e serem protagonistas de seu próprio desenvolvimento, uma vez que precisavam/precisam estudar em casa de maneira eficiente.

Por isso, o colaborador Sebastião relata como foi, em seu contexto de trabalho, o processo realizado pela escola, a fim de abranger os alunos que não tinham aparelho ou condições de adquirir um:

Excerto 02:

(+) sim, a escola / a gente trabalhava com 30% da / dos alunos, né, de forma remota, com aulas online e atividades também online, e os demais, os 70% / cerca de 70%, a gente trabalhava com eles através das atividades impressas. A gente mandava a atividade é:::é, pra escola, e aí a coordenação da escola junto com a CP faziam com que essas atividades chegassem até os alunos, daí eles imprimiam as atividades e enviava para os alunos. Alguns iam buscar e outros que tinham maiores dificuldades de transportes também, a gestão da escola dava um jeito de ir deixar lá, na casa do aluno.

No excerto 02, podemos observar que a escola em que o professor Sebastião atuava, precisou se adaptar ao novo cenário de ensino e propor uma alternativa para que todos os alunos fossem contemplados: os que tinham aparelhos e podiam acompanhar as aulas e os que não tinham condições de assistir às aulas remotas. Após esse estudo, a escola trabalhava com 30% dos estudantes de forma remota e os outros 70% na forma de atividades impressas. Ele explica o processo de como acontecia a metodologia das atividades: “A gente mandava a atividade é, pra escola, e aí a coordenação da escola com a CP faziam com que essas atividades chegassem até os alunos, daí eles imprimiam as atividades e enviava para os alunos. Alguns iam buscar e outros que tinham maiores dificuldades de transportes também, a gestão da escola dava um jeito de ir deixar lá, na casa do aluno.”

A partir desse relato, é perceptível, no discurso do colaborador Sebastião, que o contexto vivenciado era diversificado e com características imprevisíveis, uma vez que desenvolvia seus trabalhos em dois cenários distintos: atividades *online* e atividade impressas. Com isso, ele se ver desafiado, frente ao cenário educacional imposto pelo período pandêmico, considerando suas representações acerca da sua prática docente sobre o que é educação, a compreender esse ambiente, a fim de desenvolver estratégias que possibilitem o processo de ensino-aprendizagem, uma vez que “outros que tinham maiores dificuldades de transportes também, a gestão da escola dava um jeito de ir deixar lá, na casa do aluno”. Desse modo, frente a esse desafio, o professor além de transferir suas metodologias, peculiar ao ambiente físico, para o contexto remoto, observa que suas aulas de matemáticas também precisavam alcançar os 70%, que além de estarem no distanciamento geográfico, tinha acesso aos seus conteúdos de maneira remota com exercícios impressos.

É notório que o professor Sebastião desenvolve sua representação à medida que os papéis sociais (professor das aulas remotas, professor das atividades impressas) e a distribuição

de suas tarefas enquanto tal (is) acontecem, e novas situações de interação são criadas. Assim, é possível observar que o colaborador desvela uma representação de um professor operacionalizador do conhecimento, uma vez que ele está aplicando técnicas (seja no remoto, seja nas atividades impressas) de controle de aprendizagem, observando se o conteúdo foi fixado pelos estudantes.

Essa representação constitui um professor fragmentado, já que a sala de aula (mesmo virtual) é considerada como um local preenchido de mudanças. Dessa maneira, o professor jamais será o mesmo, pois ele constrói sua representação cotidianamente, uma vez que esse trabalho do docente, em atuar com a metade da turma de forma online e a outra metade de forma assíncronas (com material impressos) mobiliza aspectos variados como: planejamento, de avaliação, preparação da aula com meios que propicie a aprendizagem dos discentes em relação ao conteúdo de sua disciplina.

Ao analisar sua atuação nesse cenário, essa representação é desvelada a partir do momento que Sebastião se ancora em vozes para relatar e analisar sua atuação nessa prática. Como ele está na origem da produção do texto (oral), é o responsável pelo que está sendo relatado, mas de acordo com Bronckart (1999), o autor não tem a responsabilidade totalmente atribuída, por isso, sua reflexão é expressa, em primeiro lugar pela voz social, já que a escola em que trabalhava era o agente, que distribuía as regras, e tentava oferecer métodos para que seus alunos continuassem a acompanhar as aulas online. Nesse sentido, não somente a escola era considerada como um agente na responsabilidade dessa educação, pois era necessário o apoio dos alunos e dos pais para que o conhecimento chegasse a ser efetivado.

É necessário frisar que a representação do professor Sebastião, como operacionalizador do conhecimento, perpassa por esse ambiente *online*, os alunos que estavam na modalidade remota, o esquema montado pela coordenação da escola e a coordenadora pedagógica (CP), responsáveis por esse processo, para que as atividades chegassem até os estudantes. Assim, entendemos a pluralidade das experiências vividas pelos docentes e discentes, compreendendo esse novo cenário, que estavam inseridos, repletos de mudança, tentando da melhor forma desenvolver suas atividades, na maioria das vezes, com os professores ministrando aulas com metodologias e teorias diferentes daquelas que teriam visto no curso de formação.

Nessa mesma linha, ao observarmos suas projeções nos contextos diferenciados, nos discursos dos professores, o professor Sebastião argumenta sobre o que permaneceu como antes da pandemia, ao voltar à escola, no presencial:

Excerto 03:

as mudanças foi a defasagem em termos de aprendizagem dos alunos / isso foi uma mudança muito notória entre os alunos / aliás, entre nós professores e alunos, vimos o quanto eles foram afetados por essa / esse tempo de aulas remotas, principalmente os alunos que não tinham acesso à internet ou que não tinham aparelho que suportasse os mecanismos que utilizávamos durante o período remoto. Então, com a volta a gente observou essa, essa defasagem no ensino, na aprendizagem dos alunos.

No excerto 03, podemos observar que o colaborador desvela as possíveis mudanças que pôde observar assim que voltou a trabalhar no presencial e, conseqüentemente, na sua representação. Vale lembrar que Sebastião e docentes de várias partes do Brasil, necessariamente, viram-se de volta ao ambiente da sala de aula física e de paredes, após dois anos de atividades remotas. Podemos afirmar que a sala de aula (seja ela virtual ou presencial) pode ser considerada um cenário propício às mudanças, uma vez que o professor encontrará uma diversidade de alunos, com características diferentes e uma série de conteúdo para ministrar. Com isso, é relevante argumentarmos que o docente está observando sua identidade e representação sempre em constante mudança, através da interação social e dos cenários conflituosos que perpassa.

Desse modo, o colaborador Sebastião, ao ter seu papel social de professor das aulas remotas modificado pelo professor das aulas presenciais, lembra a defasagem dos alunos como um fator que afetou suas turmas: “as mudanças foi a defasagem em termos de aprendizagem dos alunos / isso foi uma mudança muito notória entre os alunos / aliás, entre nós professores e alunos, vimos o quanto eles foram afetados por essa / esse tempo de aulas remotas”. Com esse relato, o professor afirma que era perceptível, ao voltar para o presencial, entre todos da escola, a inquietação nos alunos propiciada pelas aulas remotas, em relação à aprendizagem e acompanhamento das aulas. O professor, ao voltar para o presencial, um cenário que ele não estava acostumado e tentar adequar sua metodologia nesse novo ambiente, precisa lidar com o desinteresse do aluno e sua evasão.

Ao produzir seu discurso, refletindo sobre seu desempenho e o que encontrou no retorno ao presencial, Sebastião faz julgamentos e análise da sua prática ao usar a unidade linguística “principalmente” (advérbio) (Bulea e Bronckart, 2017) como uma modalização apreciativa, para dar uma ênfase ao seu texto (oral), afirmando seu ponto de vista crítico acerca do porquê a defasagem ocorreu: muitos alunos não tinham equipamentos adequados para assistir às aulas e fazer as atividades impostas: “principalmente os alunos que não tinham acesso à internet ou que não tinham aparelho que suportasse os mecanismos que utilizávamos durante

o período remoto” e a partir disso deixaram, gradativamente, de frequentar das aulas ou saíram de uma vez.

Esse trecho nos apresenta um dos problemas enfrentados pelos professores, nesse período de aulas remotas: a falta de equipamentos. Assim, o professor advindo de um momento com vários percalços para desenvolver sua prática, como a falta de experiência (alguns) com o manuseio das tecnologias, a falta de internet, alunos que não conseguiam acesso às suas aulas, vê-se inserido, na volta das aulas presenciais, nesse entrave para continuar seu trabalho: a evasão dos discentes.

Quando nosso colaborador relata e analisa seu agir nessa volta, modaliza seu discurso, ao usar a unidade linguística “principalmente”, para deixar explícito que não é, necessariamente, sua culpa, uma vez que não é o “salvador da pátria” para contornar todos os problemas surgidos no seu trabalho. Ao fazer essa análise, ele argumenta que essa defasagem será mais um entrave para lidar, ao desenvolver suas aulas, de maneira presencial e, com isso, seus comportamentos e suas representações vão se desenvolvendo à medida que os papéis sociais são assumidos por ele.

Nesse caminho, ao observamos o discurso e as análises do colaborador Sebastião, ao entender o contexto que estava inserido para interagir e desempenhar suas funções, ele demonstra uma representação de um professor fragmentado, constituído de diversos perfis identitários para desenvolver suas funções. Ou seja, essa representação é constituída à medida que nosso colaborador adentra nos cenários, em que ministrou aulas.

Por exemplo, ao ministrar aula no contexto remoto, o professor Sebastião precisou se adequar as estruturas e aos processos que aquele cenário possuía. Com a volta ao presencial₂ e os entraves encontrados, ele estabelece uma “crise de identidade”, já que não está mais inserido no ambiente remoto, mas está ancorado no papel social do professor de ensino presencial, corroborando que identidade e representação. Desse modo, suas ações e metodologias estão em constantes mudanças, posto que novas dificuldades vão surgindo, o que vai explicar uma representação conflituosa, razão pela qual o cansaço passou a ser uma marca registrada dos docentes quando retornaram suas atividades, precisando se adequar a esses cenários impostos pelos centros de poder, com características imprevisíveis, permeados por entraves. Por exemplo, adaptar-se ao remoto, os obstáculos para retornar ao presencial, que interferiram na representação do docente para tornar-se um professor com uma identidade e representação fragmentadas.

O colaborador Lucas, ao relatar sobre a dificuldade que encontrou durante a pandemia, diferente de antes, ao desenvolver seus trabalhos nas duas escolas, em mais de uma cidade, reforça e amplia essas dificuldades relatadas acima, como podemos observar:

Excerto 04

(+) eu acredito que antes não / antes da pandemia a gente pedia muito para os alunos ficar calado, prestar atenção, e:e durante as aulas na pandemia, a gente ficava quase chorando pedido para os alunos falar, falem, falem, por favor, participe da aula, isso foi uma coisa que realmente marcou bastante. Tipo, podia estar a sala lotada, 30 alunos, mas ninguém falava nada. Às vezes parecia que a pessoa estava dando aula para ninguém, sozinho (+) (+)

Assim como o colaborador Sebastião, o professor Lucas também ministrou suas aulas no período remoto e com esse comentário, é possível observar que Lucas relata uma prática que acontecia de maneira recorrente, nas aulas presenciais, antes da pandemia, em que tinha dificuldade com a disciplina em sala de aula: “eu acredito que antes não / antes da pandemia a gente pedia muito para os alunos ficar calado, prestar atenção”. Essa análise feita pelo colaborador Lucas é importante, pois ao se inserir, de maneira rápida e abrupta, no contexto de aula remotas, é observado que essa prática não acontecia mais. Para isso, a unidade linguística “acredito” (verbo) é usada, no modo presente, pelo professor.

Essa unidade linguística é concebida por Bronckart e Bulea (2017) como uma modalização deôntica, que serve de base para o colaborador deixar registrado, através do seu discurso, sua análise e avaliação acerca da situação vivenciada. Essa modalização se ancora na obrigação/regra do professor em solicitar aos seus alunos para fazerem silêncio, de maneira presencial, no momento que acontecia as aulas, uma vez que eles, como é de *práxis*, faziam bastante barulho. Podemos afirmar, de acordo com o relato acima, que essa prática de pedir silêncio, pelo professor, modifica-se quando o colaborador se insere no período remoto: “e:e durante as aulas na pandemia, a gente ficava quase chorando pedido para os alunos falar, falem, falem, por favor, participe da aula, isso foi uma coisa que realmente marcou bastante”.

A partir disso, é possível observar que o colaborador Lucas falava por horas na frente do *notebook* sozinho sem a interação dos alunos que, na maioria das vezes, só faziam o exercício de ouvir o conteúdo que estava sendo repassado. Ao modalizar seu discurso com a unidade linguística (verbo) no pretérito “ficava”, uma modalização pragmática, temos a impressão de uma ação que o professor desempenhava com frequência nas aulas, durante a pandemia. Da

indisciplina, o professor passou a observar a indiferença dos alunos. Entre indisciplina e indiferença, o professor toma consciência da mudança de atitude e se vê "perdido" para realizar suas aulas, por vezes "implorando" que os alunos participassem na tela com algum comentário. Esse exercício pode ser interpretado como um apelo solicitado aos seus alunos, uma vez que o colaborador Lucas desenvolvia suas práticas pedagógicas sem um retorno de que esses conhecimentos estavam chegando ao entendimento dos discentes.

Esse apelo, e por que não dizer, essa súplica é verificada através da unidade linguística (verbo) no presente: “falem, falem, falem”, com a intenção de haver uma interação e um retorno, por parte dos alunos, a fim de que participassem da aula, pois “às vezes parecia que a pessoa estava dando aula para ninguém, sozinho (+) (+)”. Isso pode parecer contraditório pelo fato de a sala de aula (mesmo virtual) estar com vários alunos, mas isso não deixava a aula fluída, já que o professor Lucas lembra: “podia estar a sala lotada, 30 alunos, mas ninguém falava nada”. Desse modo, dificultava, em certos momentos, o papel do docente de mediar uma interação com seus discentes e avaliar o desempenho deles durante as atividades pedagógicas.

Nesse caminho, ao tratarmos acerca da representação, entendemos que o professor desempenhou suas atividades de uma forma, antes da pandemia, e, ao adentrar no espaço digital, com aulas online, vê-se obrigado a modificar sua prática, confirmando que o “eu” jamais será o mesmo, uma vez que terá sua representação construída e transformada a partir do contexto que o cerca. A representação do colaborador Lucas pode ser considerada como sujeito sociológico (Hall, 2006), em que é formada na relação entre o eu e a sociedade, nesse caso, entre os cenários inseridos, modificada à medida que os contatos com os mundos culturais acontecem e a distribuição das tarefas e dos papéis sociais surgem.

Essa representação é formada, quando Lucas reflete acerca da sua experiência, ao produzir seu relato, ancorado na voz do autor empírico. Ele está na origem do dizer e faz comentários sobre o seu agir, ao se ver ministrando aula sozinho, mesmo a sala com vários alunos, desempenhando uma prática que ele não estava acostumado, ao implorar para os discentes participarem da aula. Com isso, ao se inserir nesse ambiente, no qual os estudantes não participavam da aula, diferente de antes, ele precisou aperfeiçoar suas ações e metodologias para dar continuidade ao seu trabalho. Foi preciso um entendimento desse novo contexto de ensino, levando em consideração o seu objeto (suas aulas) e seus sujeitos (os alunos) como elementos diversificados, em que foi preciso, por meio dessa diversidade, construir sua representação.

Assim, ao ser questionado acerca dos alunos que não dispunham de equipamentos digitais (celular, computador) para acompanhar as aulas *online*, o professor Lucas responde:

Excerto 05:

isso existiu nas / em todas as escolas públicas, mas, por exemplo, para quem não tinha o aparelho, tinha a opção de apostilamento, de pegar apostila (+) e os alunos não iam buscar, aí a escola ainda insistia tanto que ia na casa do aluno deixar a apostila e a professora, principalmente nas séries iniciais, as professoras iam nas casas do aluno para fazer a tarefa com eles e eles não queriam de jeito nenhum. Foram várias e várias fases do programa desse tipo, porque se perdeu muitos alunos, né, é e uma coisa que insistiram bastante as escolas públicas foi a busca ativa, então eles faziam de tudo para não perder mais alunos. Chegavam até a ir para a casa do aluno deixar o material e mesmo assim eles não queriam fazer. (+)

Ele parte do pressuposto de que a ausência de ferramentas digitais, por parte de alguns alunos, existiu em todas as escolas públicas e para suprir essa lacuna e fornecer acesso temporário dos conteúdos de maneira rápida, durante o período do isolamento social, ele explica a metodologia que a escola adotou: “por exemplo, para quem não tinha o aparelho, tinha a opção de apostilamento, de pegar apostila (+)”. O professor lembra que, para não afetar a aprendizagem dos estudantes, apostilas com as atividades eram produzidas pelos docentes e ficavam disponíveis na escola para os alunos pegarem e terem acesso ao que estava sendo ministrado, mas isso não acontecia, pois, muitos alunos não iam pegar.

Para o professor Lucas, isso era mais um desafio a ser enfrentado na busca de desenvolver seu trabalho de maneira que atingisse seus estudantes. Ele estava inserido nesse ambiente guiado pelas tecnologias, pelas mudanças, pela migração de atividades (*online* para o presencial), pela maneira com que essas atividades eram desencadeadas (já que tinha que atender os alunos que não estava nas aulas remotas). Dessa forma, o professor Lucas ainda tinha que enfrentar o desafio daqueles estudantes que não queriam realizar os exercícios em casa, com a ajuda de professoras que se disponibilizavam a auxiliá-los nas resoluções. Esse cenário criava uma crise de aprendizagem e dificultava o acesso dos conteúdos que estavam sendo ministrados pelo professor, uma vez que esses alunos não estavam inseridos nas aulas remotas por falta de condições para obter um aparelho compatível. A isso, pode ser corroborado o apoio familiar, que não existia nesses contextos.

A partir disso, a interação na sala de aula do professor Lucas acarretou uma ação complexa, uma vez que passou a se desenvolver com incertezas, pois ele precisava se ocupar, simultaneamente, das metodologias, do conteúdo para ensinar, das escolhas para fazer, além dos diferentes planos que estavam imbricados no seu ambiente de trabalho (como preparar atividades para os que não acompanhava as aulas remotas, acompanhar se esses exercícios

chegavam até os estudantes e se eles conseguiam ou não resolver). Desse modo, ainda lidava com a incumbência de inserir suas metodologias e atividades em um ambiente online.

Quando Lucas faz julgamentos e comentários sobre sua atuação no cenário relatado, ele está ciente de que novas formas de trabalhar e conduzir suas aulas foram impostas no contexto de crise pandêmica, confirmando o fato da sociedade atual está em uma fase de constante transição e mudança. Conseqüentemente, o ambiente escolar não ficaria de fora disso. O professor Lucas narra suas avaliações, ancorado na voz do autor empírico. Ao estar na origem da produção textual (oral), intervém para comentar e refletir sobre vários aspectos, do seu agir, relatado no discurso, com o auxílio da voz do personagem. Assim, observa que outros professores e os familiares também têm a função de agentes nesse processo de aprendizagem remota, impondo as regras para esse indivíduo aprender, já que, na maioria das vezes, as professoras estavam nas suas residências, incumbidas de realizar as atividades impostas.

Esses julgamentos e comentários produzidos pelo docente são complementados, quando nos atentamos para os modalizadores linguísticos (verbos) “insistia”, “iam”, “queriam”, nomeados por Bulea e Bronckart (2017) de modalizações pragmáticas. Os verbos, em destaque, ao estarem no modo passado, transmitem as responsabilidades e intenções dos professores, na insistência da aprendizagem dos seus estudantes. Essas modalizações perpassam a ideia de que o aluno também é posto como o principal personagem na busca do conhecimento, com sua força de vontade ou não, ancorado nos materiais preparados pela gestão escolar.

Esse caminho exposto pelo professor Lucas permitiu desvelar um aspecto de um professor com sua representação fragmentada. O colaborador, inserido nesse ambiente imbricado de mudança, tenta inovar nas suas ações, uma vez que precisava se reinventar e ressignificar suas práticas pedagógicas, ao migrar da escola com aulas presenciais, para um ambiente *online* e até mesmo indo até a casa do estudante. Observa sua representação permanecer num estado de constante mudança, com vários perfis representativos, ao se inserir nesses contextos diferenciados e realizar seu trabalho docente, modificando suas estruturas e papéis sociais conforme as exigências impostas pelo cenário que o cerca.

Ao voltar ao presencial, o colaborador Lucas foi questionado para relatar o que permaneceu como antes da pandemia, na escola:

Excerto 06:

o desinteresse dos alunos ainda permanece bastante, eles estão muitos descompromissados. Eu acredito que já existia esse descompromisso dos alunos antes da pandemia, como eu já falei anteriormente, por conta da família também que não tem o apoio, mas as vezes, não é porque a família não queira apoiar, as vezes, o: o nosso país é tão diversificado, né, cada tipo diferente de família, e as vezes, os pais não têm uma base para ajuda-los a fazer as atividade, por exemplo, ou incentivar eles, tem nem tempo ou não tem base, são vários problemas. E o que eu acho que agravou mais num foi nem tanto a questão da família, mas aquele (+) a aprovação automática, agravou bastante. Tipo, o aluno num fazia nada, dois anos seguidos, num fazia nada, era aprovado. Aí no ano seguinte, na pandemia, num fez nada, era aprovado. Aí nesse ano que se passou, eles ainda / também estavam com essa ideia, que não precisavam estudar, que ia passa de qualquer jeito, aí não estavam muito interessados, foi o que ficou fortemente.

É perceptível que o colaborador Lucas faz um desabafo ao permanecer cansado e desacreditado. Não somente por estar inserido em um ambiente complexo e desafiante, com várias prescrições, mudanças de funções, utilização de tecnologias, alunos que não acompanhavam as aulas por problemas sociais de falta de recursos. Mas, por desempenhar suas funções sem retorno dos seus discentes. Os estudantes nada faziam, não queriam estudar, nem participar ou focar na aula e mesmo assim era aprovado. Ao voltar para a sala de aula presencial, depois de dois anos de aulas remotas, o professor observa que o desinteresse dos alunos permanece com mais ênfase e assevera que isso existia bem antes do ensino remoto. Na sua análise, essa questão teve um agravamento durante o período pandêmico.

Nesse viés, o colaborador Lucas, ao estar situado nesse ambiente de trabalho, desenvolve sua metodologia mediado pelas tecnologias e por seu conhecimento adquirido ao longo de sua experiência, ancorado nas interações que surgem com o coletivo de trabalho (alunos, funcionários, coordenação, diretor). Essa mobilização de vários aspectos, inseridos no seu fazer docente, tinha a finalidade de propiciar a introdução, por parte dos alunos, aos conhecimentos, valores e habilidades exigidas pela sociedade modernamente. Mas ao desenvolver sua atividade pedagógica, o professor observa que sua autoridade na sala de aula e nas tomadas de decisões, como reprovar o discente, pelo fato de não fazer nada, não está se cumprindo. O aluno não observa mais o professor como uma “autoridade” e, assim, suas regras e imposições não são seguidas pelos estudantes, criando uma relação conflituosa.

Quando o professor Lucas verbaliza sua análise, ao refletir acerca da sua atuação, frente a esses conflitos, ele modaliza seu discurso, através da unidade linguística “acredito” (verbo), no presente, para deixar explicito de que não é somente ele o responsável por esse descompromisso, mas o apoio (ou a ausência dele) da família, que era fundamental, no processo de realizações das atividades, a fim de que os discentes atravessassem e permanecessem nesse cenário novo e desafiador. Considerada a diversidade das famílias brasileiras, o professor partiu do pressuposto de não haver o auxílio e incentivo, por parte dos

pais, na maioria das vezes, para que os filhos se interessassem pelas aulas e no processo de aquisição do conhecimento. Em consequência disso, muitos estudantes consideravam difícil de acompanhar as aulas remotas por problemas de acesso à internet, falta de ambiente adequado para estudos em casa, perda frequente de concentração e necessidade de trabalhar durante a pandemia.

Ao realizar esse julgamento, ele insere nesse bojo de responsáveis pela geração do desinteresse no espaço escolar o processo de aprovação automática. Uma prática bastante usada pelas escolas, no período pandêmico, por fatores como: dificuldades dos estudantes de acesso ao ensino remoto, principalmente pelas famílias mais pobres, tentativas de evitar a evasão escolar e a situação emocional dos alunos, que ficou mais frágil no momento de isolamento social.

Para o professor Lucas, esse processo de não reprovar o aluno, mesmo não sendo muito presente durante os encontros, ou não cumprindo os prazos dos exercícios, propiciou, ao voltar à realidade presencial, deparar-se com estudantes defendendo a ideia de que seriam aprovados, mesmo sem fazer nada. Esse comentário se apoia na unidade linguística “acho”, verbo que está no modo presente, para transmitir o seu desabafo, desaprovação e sua frustração, ao observar que seus esforços para cumprir com as aquisições dos conhecimentos, na sala de aula, e até sua autoridade, enquanto professor que impõe regras, não estava sendo respeitada.

Ao se posicionar para enunciar suas acepções sobre o seu trabalho, o colaborador Lucas dá sentido e interpretação ao seu comentário por meio da voz social (Bronckart, 1999). Isso pode ser observado quando o professor avalia que não tem total responsabilidade acerca das situações desencadeadas pelos alunos, em sala de aula, pois seu fazer docente está imbrincado em cumprir as prescrições impostas por conjunto de ações (da direção, do campo educacional, dos outros professores e até as prescrições que o trabalho docente abarca).

Ele argumenta que algumas famílias também fazem parte dessa responsabilidade, defendidas pelos alunos, por não apoiarem, na maioria das vezes, seus filhos nas atividades escolares. Essas afirmações e explanação do seu julgamento é subsidiado pela modalização deôntica (Bronckart e Bulea, 2017), através do verbo “acho” e “acredito”, confirmando que seu agir docente é permeado por valores, opiniões e regras em uso, inseridas no coletivo social de trabalho.

Essa voz e modalização exposta pelo colaborador Lucas, no seu texto oral, através das unidades linguísticas analisadas, para deixar registrados elementos de sua atuação, desvela uma representação de um professor agente transmissor do conhecimento (Geraldí, 2010). Ele está repassando conhecimentos ancorados em materiais prontos. Cabendo ao docente ser hábil

para transformar esses conteúdos, para ser transmitidos, da melhor maneira, que seu cenário inserido apresenta. O colaborador Lucas também convoca uma representação de um docente operacionalizador do conhecimento (Geraldi, 2010). Ao estar inserido nesse contexto de ensino remoto, com o uso das tecnologias, ele busca, ao organizar e perpassar seus conteúdos, controlar o tempo e o comportamento dos discentes, observando se houve a fixação do conteúdo.

Ao longo dessa categoria, as unidades linguísticas analisadas (modalizações) foram importantes para oferecer sentido as interpretações, julgamentos, comentários e opiniões, por parte dos colaboradores, sobre elementos do seu agir, bem como subsidiar as representações desveladas pelos professores. No quadro 03, é apresentada a incidência (em destaques) dos principais mecanismos enunciativos de textualização reconhecidos.

Quadro 03 – Modalizações identificadas pelos colaboradores

Colaborador Sebastião	Colaborador Lucas
<p>Modalização pragmática:</p> <p>Ex: “a gente tentasse, mas eles não conseguiram acompanhar [...]”</p>	<p>Modalização pragmática:</p> <p>“[...]a gente ficava quase chorando pedido para os alunos falar [...]”</p> <p>“[...]e os alunos não iam buscar, aí a escola ainda insistia tanto que ia na casa do aluno deixar a apostila [...]”</p> <p>“[...]e mesmo assim eles não queriam fazer[...]”</p>
<p>Modalização apreciativa:</p> <p>“[...]principalmente os alunos que não tinham acesso à internet ou que não tinham aparelho”.</p>	<p>Modalização deôtonica:</p> <p>“[...]eu acredito que antes não / antes da pandemia a gente pedia muito para os alunos ficar calado [...]”</p> <p>“[...]falem, falem, por favor, participe da aula[...]”</p> <p>“[...]eu acredito que já existia esse descompromisso dos alunos antes da pandemia [...]”</p> <p>“[...]E o que eu acho que agravou mais num foi nem tanto a questão da família, mas aquele (+) a aprovação automática.</p>

Fonte: elaboração do autor.

Podemos observar, no quadro 03, que as unidades linguísticas destacadas foram reconhecidas e serviram de base para as identificações das dificuldades enfrentadas pelos colaboradores, por meio das modalidades analisadas, que permitiram a construção das representações desveladas pelos professores. A partir dessa categoria analisada, podemos promover um desmembramento, a seguir.

3.2 Representações docentes em função das dificuldades no retorno à atuação presencial

A profissão docente dispõe de várias dificuldades em seu coletivo, por exemplo: demandas de atividades, prescrições nas ministrações das aulas, cobranças para utilizar técnicas de ensino consideradas mais modernas, nas suas metodologias realizadas com seus discentes. No cenário pandêmico, essas dificuldades ficaram mais intensas, no que diz respeito às exigências que foram feitas a tais profissionais, no sentido deles se reinventarem para progredir/continuar seu trabalho. Desse modo, com a implementação da tecnologia digital, professores e alunos sentiram a necessidade de aprender a manusear recursos tecnológicos que os rodeiam.

Os professores, com as flexibilizações dos órgãos de poder, viram-se de volta ao ambiente presencial, depois de dois anos. Vale lembrar que os docentes, indiretamente, já estavam familiarizados com o cenário *online* e, conseqüentemente, precisaram, mais uma vez, se adequar a esse “novo” local presencial de trabalho. Nesta seção, discutiremos acerca das práticas dos professores, ao desenvolverem seus trabalhos, ao voltar para ministração das aulas presenciais; suas percepções acerca das atividades pedagógicas desenvolvidas e a percepção de si como profissional frente a esse cenário. A partir dos seus discursos analisados, pretendemos encontrar níveis de representação, à medida que informações sobre as estratégias para a didatização dos conteúdos forem contempladas.

Nessa linha, o professor Sebastião, ao voltar a ministrar suas aulas presenciais, observa o que o frustrou e relata:

Pesquisador: quando você voltou, qual foi algo que, assim, te deparou que você ficou frustrado, na sua prática ?

(+)

Sebastião: vou destacar novamente a, a o desinteresse dos alunos, né, é, e ai não o julgo pelas dificuldades que eles têm, mas foi difícil lidar com o aluno não querer mais copiar, é essa questão que eu gosto de copiar e pra mim o aluno escreve, eu particularmente, enquanto aluno, quando eu escrevo, eu aprendo mais, se eu ficar só olhando, eu não aprendo. Então, pra mim, a escrita, ela ainda é um fator primordial ali pra que desenvolva é:é os conhecimentos. Então, chegar dentro da sala de aula, novamente, e os alunos só querer tirar foto do quadro e dizer que depois copia, mas a gente sabe que eles não copiam, então foi bem

Com esse relato, observamos que o professor faz um julgamento do seu cenário de trabalho, ao voltar para ministrar aulas presencialmente. Ele deixa claro que o desinteresse dos alunos, mais uma vez, é um fator que bastante atrapalha sua metodologia. Nessa perspectiva, o colaborador remete ao ato de escrever/copiar dos alunos, que não era uma atividade frequente, pois ancorados nas tecnologias, os alunos preferiram tirar fotos dos conteúdos expostos. Vale lembrar que a escrita não tem, como antes, um lugar privilegiado, por parte dos estudantes, na sala de aula, porque a atividade humana é atravessada pela tecnologia e por suportes que estão cada vez “colados” aos nossos corpos, como os *smartphones*, os *tablets*, os *notebooks* ou relógios digitais, os quais oferecem uma série de informações através da escrita, harmonizada com outras linguagens, que o docente precisa saber manusear e incluir na sua metodologia e prática.

É um desafio corresponder às necessidades reais apresentadas pelo contexto escolar, porque, atualmente, qualquer exercício profissional docente vai além da prática de aplicar uma teoria vista na universidade ou repetir procedimentos anteriores. Com o comentário acima, o professor Sebastião apresenta uma total frustração, ao chegar na sala para ministrar suas aulas, e se deparar com alunos que não queriam copiar, uma vez que, ao observar essa prática, ele vislumbra que seus esforços para desenvolver suas atividades pedagógicas são inúteis e fracassadas.

Por mais que o professor entendesse seu cenário de trabalho, em que alguns estudantes tinham acesso imediato a ferramentas de tecnologia e banda larga e outros não, alguns se sentiam estressados e outros entediados, alguns ficavam doentes, outros não, ele não quis promover um julgamento com suas turmas, mas foi difícil para atravessar esse cenário presencial, ao ver que algumas ações, recorrentes antes da pandemia, tinham sido perdidas ou modificadas. Para fazer essa análise, o professor modaliza seu discurso ao utilizar a unidade linguística “julgo”, conceituada por Bulea e Bronckart (2017) como uma modalização deôntica, a fim de afirmar que os alunos deveriam ser obrigados a copiar, já que, o professor Sebastião enfatiza ser uma atividade que ele faz com frequência e rotineiramente, a fim de aprender o que estuda.

Por isso, ele argumenta que seus discentes deveriam fazer o mesmo, com o intuito de aprender e fixar mais o conteúdo e não ficar tirando foto do quadro, como acontece, pois, agora, como estão inseridos no ambiente presencial, o aparelho tecnológico não é, necessariamente, mais usado na aula toda. O colaborador Sebastião endossa essa análise ao usar os modalizadores linguísticos, através da modalização deôntica, com os verbos no modo presente “aprendo” e “escrevo”: “quando eu escrevo, eu aprendo mais, se eu ficar só olhando, eu não aprendo”.

O docente tem um papel imerso na sociedade e no cenário escolar, por isso, é considerado um ser que representa a si, possuindo, assim, uma identidade. O colaborador Sebastião deixa registrado, através do seu discurso, elementos de sua atuação frente a esse cenário presencial vislumbrado. Para corroborar sua análise, ele se baseia na voz do autor empírico (Bronckart, 1999), já que é o indivíduo que produz o texto e está na origem da fala, assim, comenta, julga e analisa vários aspectos do que está sendo relatado; e da voz social, uma vez que, na sua opinião, a escola deveria ser protagonista nesta esfera, atribuindo regras e prescrições para o uso do celular em sala de aula.

A partir disso, o colaborador Sebastião constitui uma representação de um professor pós-moderno (Hall, 2006), com identidades fragmentadas, já que está em constante processo de mudança, alterando suas metodologias e processos de aprendizagens para seus alunos, de acordo com as exigências dos contextos que o cerca. Nesse viés, as sociedades modernas podem ser definidas como aquelas que estão em mudança constante e o professor precisa se adequar aos modos de vida e aos diferentes cenários, composta pela diferença, pela pluralidade de centros de poder. Assim, o professor reflete que sua identidade e representação permanecem sempre mudando e em conflitos, uma vez que o “eu”, através da interação social, está sempre em um sistema de construção de sentido.

Nesta linha de raciocínio, para o colaborador Lucas, o que o frustrou bastante, no início das aulas presenciais, foi o motivo dos alunos não participarem, como relata a seguir:

Lucas: eu repito que foi o desinteresse dos alunos

[...]

frustrou bastante (+) ha:am , no inicio os alunos, eles pareciam que tavam no online, não falavam nada, no primeiro mês, tudo calado, parecendo que a gente tava dando aula online / quando foi com duas semanas depois, aí voltaram a falar demais (+) durante o ensino / que não é da pergunta, mas eu vou falar, é:é, durante o ensino remoto, uma coisa que me frustrava bastante era a participação dos alunos , ha:am, não, entre/ de nem entrar na sala, tipo, alguns alunos reclamavam / logo no inicio , em 2020, não consigo entrar na plataforma , não consigo utilizar o Google Meet, o Google Classroom, aí o que foi que eu fazia, eu gravava as aulas , colocava o link no Youtube, aquele link que eu curto, que só quem pode assistir o vídeo é quem tem o link, e mandava pra eles no grupo do Whatsapp, oxe:e, aí isso era aula de 1 hora, 40 minutos , ninguém assistia , meu amigo, eu ficava triste demais quando isso acontecia, a pessoa perder o tempo todinho gravando , explicando, fazendo upload no Youtube , pra ninguém assistir , isso era frustrante!

Com esse relato, o colaborador lembra que, ao voltar para o cenário presencial, encontrou alunos calados, receosos, tímidos, semelhantes ao ambiente *online*, quando ministrava aulas remotas. Para fazer essa comparação, o professor Lucas afirma que eles não falavam nada e ficavam calados. A partir disso, é possível observar que os discentes estavam

em um local físico, que não frequentavam há mais de dois anos. Por isso, os discentes precisavam compreender esse ambiente e dar sentido as ações que estavam sendo desenvolvidas. Lucas relata que o processo de compreensão e entendimento desse novo contexto presencial de ensino ocorreu durante um mês, já que, depois disso, os estudantes voltaram a falar demais e ficarem inquietos durante o desenvolvimento de suas atividades pedagógicas.

Seguindo esse raciocínio, o professor Lucas narra que os recursos tecnológicos foram uma opção viável para desenvolver seu trabalho. Embora muitos estudantes relatassem dificuldades de acesso, de manuseio com as plataformas digitais, Lucas buscava (re)ajustar suas metodologias e práticas, a fim de contemplar, com suas aulas e conteúdos, todo o alunado. O colaborador observa que novas formas de trabalhar foram impostas ao seu fazer docente e modelos, conhecimentos e contextos de aprendizagens foram sendo adaptados ou experimentados, já que se tornou “Youtuber”, produzindo vídeos e aprendendo a utilizar diversos sistemas usados para videoconferências, como o *Skype*, *Zoom*, *Google Classroom*, utilizando links e grupos no WhatsApp, para que suas atividades contemplassem o entendimento e a assimilação dos conhecimentos perpassados, por parte dos alunos.

É perceptível o desabafo, por meio do seu discurso, que o colaborador faz do contexto de ensino que enfrentou. Ao fazer sua análise, Lucas modaliza sua avaliação ao utilizar as unidades linguísticas (verbos), que estão no pretérito: “frustrava”, “gravava”, “colocava”, “mandava”, “ficava”, e os verbos no gerúndio: “explicando”, “gravando”, nomeadas por Bulea e Bronckart (2017), como uma modalização pragmática, para afirmar o que fazia para dar continuidade as suas aulas remotas. Suas intenções de propor aos alunos, vários meios de acesso aos seus exercícios e conteúdos, era vislumbrado pelo professor Lucas como frustrante e “triste demais”, já que perdia bastante tempo, facilitando a compreensão de certos assuntos, mas ninguém assistia, isto é, os alunos não aproveitavam esse auxílio que Lucas estava desempenhando.

Para deixar registrado as suas avaliações e termos noção de suas ações desenvolvidas, sobre as dificuldades enfrentadas, o colaborador se respalda pela voz do autor empírico (Bronckart, 1999), uma vez que produz o texto e é a partir do seu discurso, que surgem os comentários acerca dos elementos do seu agir. Isso é notório através das unidades de textualização analisada, que transmitem uma ação contínua, que era realizada no passado e com frequência pelo professor Lucas. Essas modalizações subsidiam seu julgamento/sua análise sobre seus discentes, porque era através das atitudes deles, que o deixava frustrado e desmotivado.

Ao desenvolver suas práticas pedagógicas com o auxílio dos recursos tecnológicos, o colaborador Lucas desvela uma representação de um professor operacionalizador do conhecimento (Geraldi, 2010), pois ao ver seu poder e espaço reduzido pelo uso das tecnologias e entender que a partir delas, também, a mediação dos conteúdos acontece, tem-se a incumbência, de sua parte como docente, o controle do tempo e o comportamento dos discentes, observando se houve a fixação e o acesso dos conteúdos pelos alunos.

Esses aspectos também foram importantes para o colaborador desvelar uma representação de um professor pós-moderno (Hall, 2006), visto que, ao entender o local que estava inserido, para oferecer sentido à realidade encontrada, Lucas observa o cenário escolar repleto de mudança, em que o “eu” jamais será o mesmo, o qual transforma-se diariamente, de maneira fragmentada, constituído não de um, mas de diversos perfis representativos da sua prática docente.

Como os mecanismos enunciativos de textualização subsidiaram no reconhecimento das representações desveladas pelos professores, nesta categoria, julgamos ser relevante apresentarmos no quadro 04.

Quadro 4 - Modalizações reconhecidas na categoria 02

Professor Sebastião	Professor Lucas
<p>Modalização deôntica:</p> <p>Ex: “[...] não o julgo pelas dificuldades [...]”</p> <p>“[...]quando eu escrevo, eu aprendo mais [...]”</p>	<p>Modalização pragmática:</p> <p>Ex: “[...] uma coisa que me frustrava bastante era a participação dos alunos [...]”</p> <p>“[...]eu gravava as aulas, colocava o link no Youtube [...]”</p> <p>“[...]e mandava pra eles no grupo do Whatsapp [...]”</p> <p>“[...]eu ficava triste demais[...]”</p> <p>“[...] a pessoa perder o tempo todinho gravando, explicando[...]”</p>

Fonte: elaboração do autor

O Quadro 04 apresenta os mecanismos enunciativos destacados analisados e reconhecido nesta seção. Eles foram importantes na análise, uma vez que subsidiaram os discursos dos professores, ao analisar, comentar e refletir acerca das suas ações desenvolvidas

e, por meio dessas modalizações, suas representações foram desveladas. Na sequência, discutiremos sobre a última categoria.

3.3 Representações docentes em função das dificuldades na utilização da ferramenta (da interfase tecnológica) entre contextos

O recurso tecnológico, muito usado durante o período pandêmico, foi considerado por muitos professores como uma ferramenta nova e desafiadora, no sentido de inseri-la nas suas aulas. É relevante mencionar que muitos docentes precisaram manusear essas ferramentas, para dar continuidade as suas aulas, sem terem uma formação para facilitar o seu trabalho. Nesta seção, discutiremos os posicionamentos dos professores acerca dos recursos tecnológicos usados para realizações das suas atividades pedagógicas, suas percepções de tornar-se um profissional atualizado com as práticas digitais, conforme os documentos que regem a educação básica brasileira.

No caso do colaborador Lucas, ao falar se já conhecia e utilizava as ferramentas tecnológicas durante o período remoto, responde:

Pesquisador: (+). é:é, então você já utilizava o recurso tecnológico antes da pandemia, né, bem antes da pandemia, então.

Lucas: já, desde 2017, só que eu não / só que eu não utilizava com muita frequência nas escolas públicas, por conta que eram muitos alunos, tipo, 50, 45 alunos por sala e a maioria deles não queria nem conhecer como é que funcionava, achava muito complicado, aí depois da pandemia eles se abriram mais a essas possibilidades, aí da pra utilizar agora.

{...}

inclusive, em uma das escolas que trabalho, na (+) é::é (+) a EJA, educação de jovens e adultos, eu fiz algumas formações com os professores pra ensiná-los mesmo a utilizar e alguns deles não faziam uso, não conheciam, achava muito complicado, aí a gente disse: não, vamos fazer o seguinte: eu vou fazer uma formação com vocês, se vocês aceitarem, eles aceitaram, e a gente fez , e deu pra trabalhar bem tranquilo com o pessoal da EJA.

Com o comentário do colaborador Lucas, é possível observar que ele tinha alguma familiaridade com as ferramentas tecnológicas, mas justifica o não uso, nas escolas públicas, pelo simples fato de serem muitos alunos. Com o decorrer do período pandêmico, com a implementação do isolamento social e, conseqüentemente, das aulas *online*, houve a possibilidade para seus alunos conhecerem e utilizarem esses recursos. E, assim, por ter um certo conhecimento no manuseio desses artefatos, ministrou uma formação com seus colegas de trabalho, antes de iniciarem as atividades remotas, para facilitar a condução das aulas.

Precisamos lembrar que, os professores, ao serem inseridos nos ambientes remotos, precisaram adaptar sua prática e pensar em uma interação virtual, diferente do presencial, em que o docente seria um mediador dos conhecimentos no processo formativo dos alunos, com o auxílio das tecnologias. A maioria dos docentes não teve uma formação e orientação sobre o manuseio dos recursos tecnológicos ou não sabiam usar. Isso pode se justificar pelo fato de que algumas formações de professores (inicial e continuada) precisam ser revistas e (re)configuradas, atendendo às demandas que a sociedade moderna/tecnológica/participativa exigem. Nossa sociedade atual permanece numa fase de transição entre a modernidade e a pós-modernidade, e essa fase de transição atinge a missão da escola e o trabalho docente, em que os professores precisam ressignificar suas metodologias e práticas, tanto no período *online*, quanto no presencial, vislumbrando a compreensão dos alunos acerca dos conteúdos perpassados.

O professor Lucas, por ter domínio com algumas ferramentas disponíveis no meio digital, observa que, com o período de aulas *online*, a disseminação das tecnologias, principalmente, na sala de aula, propiciou que alunos e professores produzissem várias formas de terem acesso e repassar conhecimento. Isso exigiu habilidade para lidar com as prescrições do cenário escolar, bem como da sociedade como um todo. Dessa forma, os docentes que não tinham uma familiaridade com os artefatos digitais, sentiram-se angustiados e com medo. No caso do colaborador Lucas, ele resolve mudar esse cenário, emergido de preocupações, perpassando seus conhecimentos por meio de uma formação para seus colegas de trabalho. Disso, surgiu a oportunidade de expandir esse evento com seus alunos da EJA, já que muitos tinham uma certa resistência para conhecer esses recursos.

Para fazer essa análise, Lucas modaliza seu discurso ao usar unidades linguísticas “queria”, “achava” (verbos), nomeadas por Bulea e Bronckart (2017) como uma modalização lógica, para justificar sua intenção de realizar encontros acerca do uso e manuseio das ferramentas tecnológicas. Muitos discentes e, por que não dizer, alguns professores vislumbravam como algo difícil de lidar e utilizar nas suas aulas. Com seu discurso, o professor Lucas afirma que, para diminuir os impactos (psicológicos, materiais, financeiros) de serem inseridos em um contexto novo (de aulas online), de forma rápida, em que precisaram (re)avaliar e ressignificar suas práticas e, com isso, atrelar suas metodologias com a imersão dos artefatos digitais, encontros e rodas de conversa sobre como se daria a interação nesse período, precisava acontecer de forma previsível e urgente.

O colaborador Lucas se ancora na voz do autor empírico (Bronckart, 1999), ao produzir seu texto oral e usar a unidade linguística “fazer” (verbo na forma nominal infinitivo) para

atribuir e deixar explícita a responsabilidade que tinha em preparar e ministrar formações, a fim de propiciar aos seus colegas de trabalho, um ambiente propício para desenvolverem suas metodologias de forma viável e não ter muitos transtornos em relação aos manuseios dos artefatos digitais. A voz social (Bronckart, 1999) também é usada pelo colaborador quando assevera que os outros professores, também, tinham um papel de agente no processo de contribuir com essa formação para o pessoal da EJA, aplicando os conhecimentos adquiridos nas rodas de conversa com o ministrante Lucas, de forma clara e acessível aos seus alunos.

Partimos do pressuposto de que os estudantes da EJA são pessoas mais maduras e tinham uma certa dificuldade para a compreensão do novo cenário e das ferramentas digitais usadas nas aulas. Isso resultou em bons resultados, uma vez que o colaborador Lucas afirma que o trabalho nessas turmas foi desenvolvido de forma compreensível. Podemos vislumbrar esse fato, quando Lucas modaliza seu discurso com as unidades linguísticas “fez”, verbo no pretérito e o verbo “trabalhar” no infinitivo, nomeadas por Bulea e Bronckart (2017) como uma modalização pragmática, a fim de materializar seu julgamento acerca das suas atividades desenvolvidas e a responsabilidades das capacidades/desenvolvimento das ações pelos outros professores e alunos.

Os julgamentos e comentários produzidos pelo colaborador acerca das suas práticas e metodologias desencadeadas nesses cenários expressos, propiciou um entendimento de que a sala de aula é permeada por mudanças e que seu trabalho é ancorado nos artefatos e prescrições que a profissão e o ambiente escolar/online/presencial exigem. Essas análises formuladas pelo docente Lucas favoreceram que ele desvelasse uma representação de um professor “produtor do conhecimento” (Geraldí, 2010), já que produziu e ministrou as formações, com seus colegas, acerca das ferramentas digitais. Lucas era considerado um mestre por dominar esses conhecimentos sem ser questionado por seus colegas (discípulos) sobre o que era repassado, bem como apresenta uma representação de um professor “operacionalizador do conhecimento” (Geraldí, 2010), por aplicar técnicas do que dominava para os outros professores e observar se houve a compreensão e a fixação do que foi repassado.

Considerando a resposta sobre a análise do colaborador Lucas, o professor Sebastião também fazia uso de ferramentas tecnológicas, como relata a seguir:

Sebastião: eu sempre gostei de utilizar as ferramentas softwares e em especial o Geogebra, mas tem outros softwares, como o ponto e reta, mas eu não utilizava, só que o Geogebra eu sempre utilizei durante [[as aulas {...} já tínhamos um conhecimento prévio, além de que , antes de iniciar, de fato, as aulas online, tivemos / passamos por uma formação remota, também de forma online, que fez com que, se fosse pra dar aula, já sabia manusear ali, claro com dificuldades, porque tinha ferramentas que a não / eu particularmente não tinha conhecimento, e quando eu tinha, nunca tinha usado, mas num foi aquelas coisas impactante – aí isso é difícil, isso é complicado – como a gente já tinha / eu já tinha uma base em ferramentas tecnológicas, a exemplo de Geogebra e Ponto e Reta é::é e, e ah! Esqueci o nome do outro agora, que já tinha tido contato com eles na universidade, então, trazer pra dentro da sala de aula / já tinha trazido antes da pandemia, durante a pandemia foi um facilitador (+) foi uma ferramenta que trouxe mais / até dinamismo pra as aulas online.

O professor Sebastião assevera que sempre utilizou ferramentas e *softwares* como o Geogebra nas suas aulas. Segundo ele, já havia um conhecimento prévio para a ministração das aulas remotas, pois tiveram uma formação para manusearem tais equipamentos e propiciar uma relação viável com o uso das ferramentas tecnológicas no decorrer das atividades pedagógicas. O modo de conceber os conhecimentos, das aulas de Matemática do colaborador Sebastião, particularmente, sofreu transformações com o advento do isolamento social, uma vez que a internet, os *notebooks*, os celulares, os computadores, alguns aplicativos, nesse caso, subsidiaram a mediação das metodologias desenvolvidas por Sebastião e professores do Brasil inteiro, que antes da pandemia se dava pelo meio presencial.

Essa junção de tecnologia e ensino da Matemática, assim como o cenário novo, propiciou inúmeros desafios dentro do ambiente escolar. Já que era recorrente encontrarmos relatos de professores mais experientes angustiados por manusear ferramentas com os quais não tinham conhecimentos, muitas vezes, repensando na educação, já que os encontros se dariam/deram a distância, com atividades síncronas e assíncronas. Por isso, é relevante afirmar que a profissão e a condição docente estão imersas por uma fase de mutação, devido ao surgimento de novas definições e a extensão de novos usos do conhecimento em nossa sociedade modernamente.

O ambiente virtual, no contexto da pandemia do Covid-19, era a única forma de garantir aos alunos o acesso à educação, embora, na maioria das vezes, de forma precária, devido às dificuldades e diversidades socioeconômicas nas famílias. De acordo com o professor Sebastião, essa imersão no meio virtual propiciou a utilização de *softwares*, como o Geogebra, no intuito de transmitir, de maneira mais dinâmica, os conteúdos da disciplina para o alunado. Ele observa o período das aulas remotas como uma oportunidade para colocar em prática conhecimentos que adquiriu, com mais colegas, nas formações sobre as ferramentas digitais e seu manuseio, bem como utilizar artefatos digitais como um facilitador para seus conteúdos, atrelando ao dinamismo que essas ferramentas digitais favorecem durante a transmissão dos conteúdos.

Ao fazer sua análise acerca das transformações na relação ensino-aprendizagem com influência das tecnologias digitais, Sebastião lembra que teve certa dificuldade, mas, ao modalizar seu discurso através das unidades linguísticas “trazer”, verbo no infinitivo, “foi”, verbo no modo pretérito, nomeada por Bulea e Bronckart (2017) como uma modalização pragmática, seguindo do adjetivo “facilitador”, para deixar claro como a atribuição desse recurso, ao ministrar suas aulas remotas, teve um bom resultado na aprendizagem dos seus alunos. Para isso, inserido nesse cenário imerso de desafios, dificuldades (mental, material,

compreensão de certos métodos e ferramentas, prescrições impostas), Sebastião buscava sempre facilitar a construção de conhecimentos, bem como, por meio dessas ferramentas facilitadoras, incentivar a participação dos estudantes nas suas atividades pedagógicas.

Essas análises, reflexões, julgamentos e comentários produzidos pelo professor Sebastião acerca dos novos métodos, ferramentas e funções que o docente adotou ao adentrar no ambiente escolar virtual, favoreceram observar que estamos inseridos em uma sociedade moderna. O acesso ao conhecimento ganhou novas formas e meios de condução. O papel da escola e do professor também mudaram, já que tiveram que se adequar às práticas e exigências que os tempos contemporâneos exigem, adequando ao planejamento, preparado pelas instituições de ensino, a fim de contemplar todos os estudantes, visto que algumas famílias enfrentavam dificuldades socioeconômicas.

Essas unidades linguísticas analisadas subsidiaram a declaração do professor Sebastião acerca das ações perpassadas por esse cenário. Ao fazer seus comentários, ele se ancora na voz do autor empírico (Bronckart, 1999) para termos noção de como agiu enquanto estava inserido nas aulas virtuais. Essa voz foi usada, pois o colaborador está na origem do dizer, uma vez que produz o texto, e tem livre permissão para comentar, julgar, fazer intervenção sobre o que está sendo enunciado. Essa voz é importante para termos noção da responsabilidade atribuída pelas práticas e metodologias desenvolvidas.

Através das declarações analisadas, é perceptível que o colaborador Sebastião desvelou uma representação de um sujeito pós-moderno, já que está em mudança constante, adequando-se aos modos de vida e aos diferentes cenários imergidos, transforma-se diariamente, de maneira fragmentada, constituído não de um, mas de diversos perfis representativos. Na sociedade contemporânea, em que os fatos e acontecimentos acontecem em um ritmo acelerado, não há tempo disponível para que representações se consolidem como uma tradição. Por ser considerado um professor pós-moderno, esses cenários produzem objetos sociais, de acordo com a situação concreta de interação exigida. Ou seja, quando o papel social de docente do ensino remoto é imposto, esse novo cenário de interação propiciou emergir uma nova representação de professor e novas funções foram atribuídas ao seu fazer docente.

É notório que a representação que o professor possuía, como aquele indivíduo que ministrava aula na escola presencialmente, antes da pandemia, sem muitos recursos tecnológicos, com o lápis, apagador e quadro disponíveis, foi substituída por representação (es), à medida que desenvolve sua prática, com usos de materiais tecnológicos, auxiliando sua ministração de aulas, construídas a partir das suas vivências, durante e pós-pandemia,

confirmando que as representações sociais são produzidas nos cenários de trabalho, nos espaços em que se efetivam as trocas sociais.

Como as unidades linguísticas mencionadas foram importantes para obtermos as representações desveladas pelos professores, através do seu discurso, o Quadro 05 apresenta as modalizações reconhecidas (em destaque) nessa categoria.

Quadro 05 - Modalizações reconhecidas na categoria 03

Professor Lucas	Professor Sebastião
<p>Modalização lógica: Ex: “[...] 50, 45 alunos por sala e a maioria deles não queria nem conhecer como é que funcionava, achava muito complicado[...]”</p>	<p>Modalização pragmática: Ex: “então, trazer pra dentro da sala de aula / já tinha trazido antes da pandemia, durante a pandemia foi um facilitador (+) foi uma ferramenta que trouxe mais / até dinamismo pra as aulas online”</p>
<p>Modalização pragmática: Ex: “[...]eles aceitaram, e a gente fez, e deu pra trabalhar bem tranquilo com o pessoal da EJA [...]”</p>	

Fonte: elaboração do autor

Com o Quadro 05, podemos entender que as unidades linguísticas de textualizações estudadas, usadas pelos professores ao produzirem seus discursos orais, foram importantes para termos uma noção do seu trabalho desenvolvido no ambiente *online*, mediado por tecnologias digitais e novas formas de acesso ao conhecimento, as suas representações desveladas, bem como a necessidade de transformar-se em um profissional atualizado com as práticas digitais.

Após a análise das categorias, constatou-se que os colaboradores fizeram uso de várias modalizações ao produzirem, por meio da linguagem, suas reflexões e julgamentos, acerca do seu agir. Nos Quadros 03, 04 e 05, é possível observar que os julgamentos dos professores estão subsidiados nas diferentes modalizações imbricadas nos seus discursos, identificadas por meio das unidades linguísticas observadas. Isso impacta nos desvelamentos das representações dos docentes, uma vez que, ao narrar suas responsabilidades, quando foi solicitado, dentro do ambiente de trabalho, os colaboradores deixam registrado marcas da sua subjetividade por meio de vários elementos linguísticos. Ao analisarmos esses elementos expressos nos seus discursos, percebemos que várias modalizações foram usadas, à medida que as representações do seu trabalho eram sendo narradas. Sendo assim, uma apreciação com a síntese do uso das diferentes modalizações é apresentada e discutida, a seguir.

3.4 Síntese das representações docentes no uso de diferentes modalidades

Os colaboradores observam, ao serem encorajados a verbalizar acerca do seu trabalho que realizaram/realizam, seu fazer e determinados procedimentos e comportamentos que permeiam aspectos do seu agir. Com a atividade de comentar sobre a sua prática, por meio da reflexão, os docentes desejam melhorar as condições de trabalho, nos quais estão inseridos com outros agentes, bem como observam se seus exercícios desenvolvidos, foram necessários ou precisam de ajustes. À medida que os professores realizam a verbalização, representações das situações de trabalhos e múltiplos aspectos do seu agir são desvelados. O Quadro 06 abaixo, apresenta uma síntese das modalidades usadas pelos colaboradores para subsidiar, através dos seus discursos, as representações desveladas nos contextos de ensinos perpassados.

Quadro 06 – Síntese das diferentes modalidades

COLABORADOR	CONTEXTO PRESENCIAL	CONTEXTO ONLINE	CONTEXTO (NOVO)PRESENCIAL
SEBASTIÃO	Modalização deôntica Modalização apreciativa	Modalização Pragmática	Modalização pragmática
LUCAS	Modalização pragmática Modalização deôntica	Modalização pragmática	Modalização lógica Modalização pragmática

Fonte: elaboração do autor

O Quadro 06 apresenta as diferentes modalidades usadas pelos colaboradores ao explicar vários comentários, avaliações, julgamentos, análises acerca de suas práticas em contextos diferentes de ensino, através do seu discurso, quando produziram seus textos sobre situações reais de trabalho. Esse exercício de refletir aspectos da profissão, envolvendo vários agentes responsáveis por seu trabalho, é nomeado por Bronckart (1999) como modalidades.

O professor, na atividade educacional, não pode ser considerado como um personagem principal, uma vez que divide seu espaço e direciona seu trabalho aos alunos e seus responsáveis, ao coletivo de trabalho, as instituições e aos documentos prescritivos, sendo estes elementos imprescindíveis no universo dinâmico da educação. Ao analisarmos os textos sobre as ações desenvolvidas pelos professores, produzidos mediante uma atividade linguageira, tivemos um conhecimento acerca da prática docente. Essa análise linguístico-discursiva, pode indicar o que foi/é esperado pelo professor, ao relatar suas situações reais de trabalho.

No quadro 06, vislumbramos as diversas modalidades usadas por Lucas e Sebastião no momento em que relatam suas atuações e os papéis sociais assumidos nos contextos em que estavam emergidos. Podemos inferir que o uso das várias modalidades subsidiaram o desenvolvimento das práticas dos professores e suas novas situações de interação e trabalho, uma vez que, à medida que desenvolvem suas atividades, tentando, na maioria das vezes, reconstituir, modificar, os docentes representam seu trabalho e sua identidade. Essas modalidades foram importantes para os professores compreenderem os contextos que estavam inseridos e estabelecer uma relação profícua com seu objeto: os alunos.

Por exemplo, os quatro tipos de modalidades usadas pelo colaborador Sebastião foram necessários para ele ter um olhar crítico acerca da sua prática, ancorados em valores, opinião e regra de uso, ao fazer referência à sua atuação docente, quando perpassou por dificuldades de atuação em diferentes contextos, bem como na inserção das ferramentas digitais nos cenários que desenvolveu seu trabalho. A variação de modalidade desencadeada pelo professor Sebastião, em que ele ora utiliza a modalidade deontica, ora utiliza a modalidade apreciativa (Bronckart e Bulea, 2017), serviu para ele avaliar, através da sua voz e olhar crítico, como ocorreram suas ações no espaço presencial de aula que estava inserido, quando narrou e refletiu aspectos do seu agir.

A modalidade pragmática (Bronckart e Bulea, 2017) subsidiou os comentários do colaborador, ao se referir ao contexto *online* e presencial (pós-pandemia), para explicar como aconteceram as atividades nesses cenários e as responsabilidades que foi obrigado a desenvolver para continuar seus trabalhos. Nesse aspecto, o colaborador faz julgamentos acerca de sua prática, mas também de outros agentes que estavam inseridos no seu fazer docente. Observa como poderia ter ocorrido as ações e os desafios perpassados nesse período. Essas ações permitiram que o professor Sebastião desvelasse representações de um professor operacionalizador do conhecimento, pós-moderno e fragmentado (Geraldi, 2010; Hall, 2006), por entender que o ambiente escolar está permeado por mudanças e precisou adotar novos métodos, ferramentas e funções para ministração das aulas.

Nesse viés, o professor Lucas utiliza em seu discurso cinco tipos de modalidades: pragmática, nos três cenários: presencial, online e novo presencial, deontica e lógica (Bronckart e Bulea, 2017). Ao se referir ao contexto presencial, antes da pandemia, a incidência das modalidades pragmática e deontica permitiu que o colaborador compreendesse o cenário que estava inserido e entendesse que, à medida que suas aulas eram ministradas, sua representação e identidade eram modificadas, de acordo com as exigências dentro desses cenários. Quando o colaborador se refere ao contexto *online* e ao novo presencial, as modalidades pragmáticas e

lógicas subsidiaram o seu discurso, para que Lucas tivesse uma concepção de estar inserido dentro de uma sociedade moderna, em que vários métodos e artefatos para ministração das aulas foram inseridos, acarretando diversas formas de ter acesso e repassar conhecimento.

Uma análise linguístico-discursiva acerca das unidades linguísticas presente no texto oral do professor Lucas favoreceu que ele mobilizasse, para dar continuidade aos seus trabalhos, diferentes artefatos para propiciar a seus estudantes a apropriação e o entendimento dos conteúdos que estavam sendo ministrados, em ambientes virtuais e presenciais, sendo, muitas vezes, guiado pelo manuseio das tecnologias. Essa análise propiciou que o professor Lucas desvelasse representações de um professor operacionalizador do conhecimento (Geraldi, 2010), professor como um sujeito sociológico e pós-moderno (Hall, 2006). Na sequência, apresentamos as considerações finais, com os resultados alcançados com base nos objetivos, evidenciando a contribuição da nossa pesquisa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escola, como um eixo importante na engrenagem da vida social dos seus estudantes, precisa dispor e oferecer espaços adequados, professores e equipes capacitadas, além de materiais e ferramentas apropriadas para perpassar conhecimentos a seus alunos. Inúmeras escolas brasileiras dispõem de uma série de problemas que interferem no acesso e transmissão, pelos alunos, aos assuntos ministrados. O advento da pandemia propiciou o agravamento de inúmeros problemas estruturais já existentes, antes do período pandêmico, em nosso país, dentre eles: a evidente degradação e precarização dos contextos de trabalho dos professores, principalmente, na educação básica pelo grande número de discentes em cada turma, criando dificuldades para aqueles que mais precisavam de atenção. Em complemento, citamos ainda a ausência de um determinado tempo para estudo e aprendizagem acerca do uso e manuseio das novas tecnologias e, mais precisamente, as inadequadas condições de acesso e uso da internet. Nessa direção, nossa atenção voltou-se para as experiências dos professores, em relação às exigências do ensino remoto, propiciando que os docentes enfrentassem inúmeros desafios e conflitos, como a falta de inovação por parte das escolas e os problemas socioeconômico dos alunos.

Esta dissertação, a partir de uma pesquisa qualitativa, ancorada nos estudos do Interacionismo Sociodiscursivo e nos discursos dos professores, teve como objetivo geral contribuir com o estudo sobre representação profissional, em especial, na atuação docente em contextos de ensino diferenciados, do remoto para a volta do presencial. De uma maneira específica, os objetivos buscaram (1) identificar a representação profissional de professores de Matemática e Língua Inglesa nos contextos de ensino (remoto e presencial) e (2) reconhecer e analisar a modalização na organização discursiva dos professores como fator de influência para uma concepção de representação profissional.

Para respondermos ao questionamento desta investigação - a partir da migração do ensino remoto emergencial para o (novo) ensino presencial, que representação profissional é desvelada por professores de Matemática e Língua Inglesa, em sua atuação docente, no Ensino Fundamental e Médio – realizamos entrevistas semiestruturadas, a partir das quais foi possível conhecer as experiências dos nossos colaboradores, no momento de reflexão acerca do seu agir, ao voltar, através dos seus discursos, aos cenários em que desenvolveram seus trabalhos e termos uma percepção das dificuldades enfrentadas ao longo do período remoto e presencial. Foi possível observar que a questão da internet limitada, por parte de algumas famílias, em que, na maioria das vezes, adquiriam um pacote mais barato, a falta de aparelho compatíveis, a

ausência de um ambiente adequado para o estudo, bem como práticas realizadas pelas escolas para aprovar os alunos, mesmo eles não sendo assíduos nas atividades, foram fatores que contribuíram para a geração de desinteresse dos estudantes, no andamento de seus estudos.

Os professores desvelaram várias representações, ao desenvolver seus trabalhos, visto estarem inseridos em um contexto, em que a aceleração da implantação das tecnologias digitais nas instituições de ensino, a fim de facilitar os processos de aprendizados, estava em curso, bem como a sua migração para a sala de aula virtual e a diversidade de alunos e suas peculiaridades. Ao narrarem suas reflexões, ancorados nas vozes sociais de Bronckart (1999), identificamos as representações de professor pós-moderno, sociológico, operacionalizador do conhecimento, agente transmissor, ao desenvolverem seus trabalhos, exigindo que ministrassem suas aulas seguindo as prescrições impostas pelos contextos em que estavam inseridos.

Nosso estudo se torna uma investigação profícua no que tange à questão das representações sociais dos professores, por entendermos que se constrói no cotidiano profissional, através das suas ações, quando estão aplicando e perpassando suas metodologias de trabalho. Nessa linha, essa representação pode ser considerada implícita, ou seja, o colaborador não tem ciência que a detém, mas, quando é convidado a refletir sobre seu agir, observa que possui não somente uma, mas várias representações profissionais.

Guiados por nossos objetivos, a análise dos dados permitiu observar que os professores, ao atuarem nos contextos diferenciados, tiveram que se readaptar e ressignificar suas práticas para dar continuidade aos seus trabalhos, perpassando por inúmeras dificuldades. As análises dos diversos textos produzidos pelos professores, sejam eles orais, sejam escritos, podem acarretar uma nova visão acerca do trabalho docente, tanto no que diz respeito ao seu agir, quanto em relação a aspectos de representações que se constituem sobre ele, nos ambientes virtuais e presenciais, nos quais desenvolveram seus trabalhos. Segundo Bronckart e Machado (2004), as representações dos professores se constituem nas produções textuais e, por isso, é permitido situar e julgar a atuação de cada sujeito ao realizar uma determinada atividade.

Em relação à representação, destacamos, ancorados em Bronckart (1998), que será sempre contextualizada e se estrutura por meio de ações ou práticas determinadas pela organização social, política ou econômica do contexto das formações sociais. Dessa forma, são construídas as atividades sociais e os textos que os comentam. Para a representação ser formada, é preciso existir situações concretas das quais os sujeitos produzam verbalmente suas análises, seus julgamentos, seus conhecimentos e suas crenças. A partir dos contextos diferenciados de ensino, nossos colaboradores, ao refletirem as ações desenvolvidas, por meio do texto oral, oferecem um novo sentido às suas ações e constituem, não uma, mas diversas representações

profissionais. Na maioria das vezes, essas representações são consideradas implícitas, concebidas somente no momento de julgamento dos seus trabalhos.

Os mecanismos enunciativos de textualização analisados foram importantes para os colaboradores deixarem registrados seus julgamentos, análises e comentários acerca das dificuldades enfrentadas, bem como na atribuição das responsabilidades das atividades desenvolvidas. Os nossos colaboradores fizeram usos das vozes enunciativas (Bronckart, 1999) para se posicionar sobre as representações desencadeadas pelo seu agir, enquanto papel social de professor do ensino remoto e professor presencial (pós-pandemia).

Os dados demonstraram que tanto o ensino remoto, durante o período pandêmico, quanto o ensino presencial, pós-pandemia, exigiram que os professores perpassassem por inúmeras dificuldades (questões sociais, econômicas, psicológicas), reavaliando suas práticas e metodologias, bem como as modificando, a fim de inseri-las no contexto remoto. Essa imersão favoreceu ao professor adentrar em um ambiente novo e desafiador, em que repensou suas metodologias, na maioria das vezes, ministrando aulas com certas teorias e artefatos que ele não vislumbrou durante a sua formação.

Com o surgimento da pós-modernidade e a evolução das tecnologias digitais, vale lembrar que vivemos numa sociedade imergida pela conectividade, marcada por mudanças, principalmente, na economia e educação, por causa da criação de novos paradigmas, modelos, processos de comunicação educacional e novos contextos de ensino e de aprendizagem. Ignorar essas mudanças, por parte dos professores, é negligenciar seu potencial para a convivência com a inovação, transformação e modernização. Nesse sentido, o professor como um indivíduo centrado de conhecimento ou um sujeito que detém um saber produzido pelos outros, que organiza e perpassa informações, observa seu espaço e poder reduzido, ao dividir seu contexto escolar com vários artefatos digitais, a fim de aplicar seus conhecimentos.

O estudo propiciou uma reflexão acerca das dificuldades mencionadas pelos professores durante o ensino nos diferentes cenários-presencial e *online*. As teorias utilizadas para explicitar e relacionar essas dificuldades às representações docentes, possibilitam um conhecimento mais profícuo acerca das manifestações do uso da língua, em ambientes contextualizados e como a linguagem, usada para relatar as ações desenvolvidas em situações sociais variadas, pode influenciar no cotidiano e no trabalho dos sujeitos envolvidos. O papel da Linguística Aplicada (LA) foi imprescindível para o reconhecimento das representações pelos nossos colaboradores, uma vez que essa ciência visa estudar as contribuições que a linguagem, em cenários sociais, influencia a vida real das pessoas.

Dessa forma, ao analisamos a linguagem como prática social, ancorados na LA, especificamente, uma análise linguístico-discursiva, tivemos uma noção do que era esperado pelos professores ao verbalizar acerca do conteúdo temático selecionado. O trabalho do professor é considerado uma ação no mundo, através de práticas languageiras, em que textos produzidos nas situações de trabalhos revelam fatos reais acerca da prática docente.

Ancorados na LA, ao analisarmos as modalizações que se referem ao trabalho do professor, percebemos que, quando os nossos colaboradores relatam suas situações de trabalho e as ações que permeiam seu entorno, diversas representações são identificadas no agir do docente. Essas representações são desveladas, a partir do momento que uma análise dos enunciadores de textualização são estudados, quando foram convidados a refletir acerca das suas atuações em contextos diferenciados de ensino

Nosso estudo contribui para a formação do professor inserido numa sociedade pós-moderna. Esse profissional terá que lidar com inúmeros artefatos tecnológicos para desenvolver seus trabalhos e uma série de metodologias, muitas vezes não vistas na universidade. Com o advento das aulas remotas, muitos docentes perpassaram por inúmeros percalços pelo fato de não saber manusear as ferramentas do meio digital. Foram impostos a ministrarem aula e adentrar no espaço remoto de forma rápida e obrigatória, muitos não tiveram uma formação adequada, o que propiciou inúmeros problemas na transmissão dos seus conteúdos. Através dessa pesquisa, propormos uma reflexão sobre o profissional docente, que está inserido no ambiente de trabalho pós-pandemia, acerca das exigências que a sociedade modernamente exige, obrigando ao professor ter conhecimento sobre várias ferramentas digitais para desenvolver seus trabalhos. Muitos ainda resistem a essa adequação, ministrando suas aulas com o quadro branco, lápis piloto e o livro didático, deixando as tecnologias, na sala de aula, após o período remoto, em segundo plano.

Por último, acentuamos que nossos colaboradores observaram que cada cenário inserido vai exigir dele uma metodologia, uma identidade/representação diferente, já que a sala de aula é considerada um espaço rodeado por mudança, em que o professor desenvolve suas ações lidando com vários agentes do trabalho educacional (diretores, alunos, prescrições, documentos que regem a educação). De modo que, a partir disso, vislumbra que o “eu” profissional vai se modificando a partir das exigências que cada contexto apresenta e dos papéis sociais desenvolvidos e isso, desvela vários perfis representativos do seu trabalho docente. As representações são construídas nas trocas sociais e nos espaços em que o sujeito desenvolve suas práticas pedagógicas.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Angela Maria de Oliveira; SANTOS, Maria de Fátima de Souza; TRINDADE, Zeidi Araújo. *Teoria das representações sociais: 50 anos*. 2 ed. Brasília: Technopolitik, 2019.

ARAÚJO, Adriana de Oliveira Gomes. *Trabalho docente: representações discursivas de duas professoras de língua inglesa*. Dissertação 158f. (Mestrado em Linguística – PROLING). Universidade Federal da Paraíba – UFPB. João Pessoa, 2010.

BARROS, Walter Vieira. *Letramentos digitais: um estudo com a mediação do smartphone no estágio supervisionado de língua inglesa no Ensino Médio*. Dissertação 291f. (Mestrado em Linguagem e Ensino). Universidade Federal de Campina Grande – UFCG, Campina Grande, 2019.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa*. São Paulo: Parábola, 2008. p. 9-48.

BRONCKART, Jean-Paul. Langage et representations. *Science humaines*, Auxerre, n. 21, p.20-23, 1998.

BRONCKART, J-P. L'interactionnisme sociodiscursif: activité langagière, textes et état de langue. In: BRONCKART, J-P. *Théories du langage: nouvelle introduction critique*. Bruxelas, Éditions Mardaga, 2019, p. 277-296.

BRONCKART, Jean-Paul. *Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano*. Org. Anna Rachel Machado e Maria de Lourdes Meirelles Matencio; tradução Anna Rachel Machado, Maria de Lourdes Meirelles Matencio [et al.]. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2006. (Série Ideias sobre Linguagem).

BRONCKART, Jean-Paul. *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo*. Trad. Anna Rachel Machado, Pericles Cunha, - São Paulo: EDUC, 1999.

BRONCKART, J.-P. MACHADO, Anna Raquel. Procedimentos de análise de textos sobre o trabalho educacional. *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina: Eduel, 2004, p. 131-163.

BULEA, Ecaterina, BRONCKART, Jean-Paul. As representações do agir educacional no quadro do gênero entrevista. *As unidades semióticas em ação*. Estudos linguísticos e didáticos na perspectiva do interacionismo sociodiscursivo. Campinas : Mercado de Letras, 2017. p. 161-188

CARVALHO, Ive Marian de.; RIBEIRO, Pollyanne Bicalho. O Ensino remoto de língua portuguesa na educação básica frente à pandemia da covid-19: perspectiva e possibilidades. *Signo*. Santa Cruz do Sul, v.46, n. 85, p.15-25 jan./abr. 2021.

CASTILHO, Ataliba. T.; CASTILHO, Célia. M. M. de. Advérbios Modalizadores. In: XXIV Jornada Nacional do Grupo de Estudos Linguísticos do Nordeste, 2012, Natal. *Anais da Jornada do Grupo de Estudos Linguísticos do Nordeste*. Natal: EDUFRN, 2012. v. Único. p. 1-13. Disponível em: <http://www.gelne.com.br/arquivos/anais/gelne->

2012/arquivos/%C3%A1reas%20tem%C3%A1ticas/Sem%C3%A2ntica/Erivaldo%20Pereira%20-%20A%20MODALIZA%C3%87%C3%83O%20NO%20ENSINO%20DE%20L%C3%8DN GUA%20-%20Simp%C3%B3sio.pdf. Acesso em: jan. 2023.

CLOT, Yves. CLOT Y. Editorial. *Education Permanente*, v. 146, n. 1, p. 7-16, 2001.

COSTA, Adriano Ribeiro. *Mecânismo enunciativos: análise das vozes e modalizações em artigos científicos*. Revista Científica da FASETE, 2012.

CORACINI, Maria José. Pós-modernidade e novas tecnologias – no discurso do professor de línguas. In: _____. *A celebração do outro: arquivo, memória e identidade: línguas (materna e estrangeira), plurilinguístico e tradução*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2007. p. 200-224.

CRUSOÉ, Nilma Margarida de Castro. A teoria das representações sociais em Moscovici e sua importância para a pesquisa em educação. *Revista Aprender*, n.2, p.105 a 114, 2004

DIAS, Adriana Marques Guimarães. *A construção da representação docente e a função do professor de educação infantil: elementos para a reflexão*. Dissertação 185 f. (Mestrado em Educação Escolar). Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita – UNESP, Araraquara, 2006.

DIVAN, Lillian Márcia Ferreira; OLIVEIRA, Roberto Perobelli de. *A pesquisa qualitativa e o paradigma da ciência pós-moderna: uma reflexão epistemológica e metodológica sobre o fazer científico*. Niterói: 2008, n.25, p.185-202. Disponível em: file:///C:/Users/marcos/Downloads/33149-Texto%20do%20Artigo-111394-1-10-20190823.pdf. Acesso em jan. 2023

ERICKSON, F. Qualitative research methods of Science Education. In.: DIVAN, Lillian Márcia Ferreira; OLIVEIRA, Roberto Perobelli de. *A pesquisa qualitativa e o paradigma da ciência pós-moderna: uma reflexão epistemológica e metodológica sobre o fazer científico*. Niterói: 2008, n.25, p.185-202. Disponível em: file:///C:/Users/marcos/Downloads/33149-Texto%20do%20Artigo-111394-1-10-20190823.pdf. Acesso em jan. 2023

FILSTEAD, W. Qualitative methods: a needed perspective in evaluation research. In.: DIVAN, Lillian Márcia Ferreira; OLIVEIRA, Roberto Perobelli de. *A pesquisa qualitativa e o paradigma da ciência pós-moderna: uma reflexão epistemológica e metodológica sobre o fazer científico*. Niterói: 2008, n.25, p.185-202. Disponível em: file:///C:/Users/marcos/Downloads/33149-Texto%20do%20Artigo-111394-1-10-20190823.pdf. Acesso em jan. 2023

GARCIA, Maria M. A.; HYPOLITO, Alvaro M.; VIEIRA, Jarbas S. *As identidades docentes como fabricação da docência*. Educação e Pesquisa. São Paulo, v. 31. n.1, p.45-56, jan./mar. 2005. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/228807102_As_identidades_docentes_como_fabricacao_da_docencia. Acesso em: 05 de out. 2021.

GERALDI, J. W. *A aula como acontecimento*. São Carlos: Pedro & João, 2010.

GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIMENEZ, Telma. Narrativa 14: Permanências e rupturas no ensino de inglês em contexto brasileiro. In: LIMA, Diógenes Cândido. (Org.). *Ensinar inglês em escolas públicas não funciona? Uma questão, múltiplos olhares*. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. p. 47-54.

GOMES, Iran Felipe; SILVA, Marina Morena; MENEZES, Vera. Sessenta anos de Linguística aplicada: de onde viemos e para onde vamos. In.: PEREIRA, Regina Celi Mendes; ROCA, Maria Del Pilar (orgs.). *Linguística aplicada*. 1ªed. São Paulo: Contexto, 2011.

GRANDE, Paula. Baracat. de. *Processos de construção da identidade profissional de professores em formação continuada*. 2010. 139f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) -Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010.

GUERRA JÚNIOR, Antônio Lemes; NANTES, Eliza Adriana Sheuer; PINHO, Ednéia de Cássia Santos; SIMM, Juliana Fogaça Sanches. As faces do ensino em tempos de pandemia: relatos de práticas docentes na área da linguagem. *Revista de Estudos e Pesquisas sobre ensino Tecnológico (EDUCITEC)* v.6, Ed. Esp. Desafios e avanços educacionais em tempos da covid-19, e 143820, p.1-19, 2020.

HALL, Stuart. A identidade em questão. In.: SILVA, T. T.; LOURO, G. L. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A,2006, p.1-5.

KLAUTAU, Eneida L. G. Mecanismos enunciativos: um traço da hierarquia organizacional nos escritos de trabalho. *ReVEL*, v. 9, n. 16, 2011, p.186- 200. Disponível em: http://www.revel.inf.br/files/artigos/revel_16_mecanismos_enunciativos.pdf. Acesso em: 20 de jan. de 2023

KLEIMAN, Angela; VIANNA, Carolina Assis Dias; GRANDE, Paula Baracat de. A Linguística Aplicada na contemporaneidade: uma narrativa de continuidades na transformação. *Calidoscópio*, [S.L.], v. 17, n. 4, p. 724-742, 9 dez. 2019. UNISINOS -Universidade do Vale do Rio Dos Sinos. <http://dx.doi.org/10.4013/cld.2019.174.04>. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/cld.2019.174.04/60747423>. Acesso em: jan. 2023.

LÜDCKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, Anna Rachel. Um instrumento de avaliação de material didático com base nas capacidades de linguagem a serem desenvolvidas no aprendizado de produção textual. In: ABREU-TARDELLI, Lília Santos; CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes (Org.). *Linguagem e Educação: o ensino e a aprendizagem de gêneros textuais*. Campinas: Mercado de Letras Editora, 2009.

MAINGUENEAU, Dominique. 2006. *Cenas da Enunciação*. Organizado por Sírio Possenti e Maria Cecília Pérez de Souza-e-Silva, diversos tradutores. Curitiba: Criar Edições. 181p.

MATTOS, Andrea Machado de Almeida. Ensino de inglês como língua estrangeira na escola pública: letramentos, globalização e cidadania. Jundiaí: Paco Editorial, 2015.

MARTINS, Ana Patrícia Sá; SILVA, Hilmara Rocha da. *O ensino de língua portuguesa na pandemia: os desafios da docência no contexto remoto*. Práxis | Novo Hamburgo | a. 18 | n. 3 | set./dez. 2021.

MANZINI, E. J. Uso da entrevista em dissertações e teses produzidas em um Programa de Pós-graduação em Educação. *Revista Percurso*, v. 4, n. 2, p. 149-171, 2012.

MANZINI, Eduardo José. Entrevista semi-estruturada: análise de objetivos e de roteiros. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL SOBRE PESQUISA E ESTUDOS QUALITATIVOS, 2004, Bauru. Anais. Bauru: USC, 2004. Disponível em: https://www.marilia.unesp.br/Home/Instituicao/Docentes/EduardoManzini/Manzini_2004_entrevista_semi-estruturada.pdf. Acesso em: 29 de novembro de 2021.

MEDINA, C. de A. Entrevista: o diálogo possível. In.: *Revista Odisseia*, n. 5, p. 1-11, 2010. Disponível em: <https://mail.google.com/mail/u/0/?tab=rm&ogbl#sent?projector=1>. Acesso em: jan. 2023.

MENDES, E. Abordagem comunicativa intercultural (ACIN): uma proposta para ensinar e apreender língua no diálogo de culturas. In.: GONÇALVES, Aldair Vieira; SILVA, Wagner Rodrigues; GÓIS, Marcos Lúcio de Sousa (orgs.). *Visibilizar a Linguística Aplicada: abordagens teóricas e metodológicas*. Campinas, SP: Pontes, 2004.

MENEZES, Vera Lúcia.; SILVA, Marina. Morena.; GOMES, Iran Felipe. 2009. Sessenta anos de linguística aplicada: de onde viemos e para onde vamos. In: R.C. PEREIRA; P. ROCA. *Linguística aplicada: um caminho com diferentes acessos*. São Paulo, Contexto, p. 25-50.

MIGUEL, Fernanda Valim Côrtes. A entrevista como instrumento para investigação em pesquisas qualitativas no campo da Linguística Aplicada. *Revista Odisseia*, n. 5, p. 1-11, 2010. Disponível em: <https://mail.google.com/mail/u/0/?tab=rm&ogbl#sent?projector=1>. Acesso em: jan. 2023.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Pesquisa interpretativa em Linguística Aplicada: a linguagem como condição e solução. In.: *Delta*, v. 10, n. 3, p. 329-338, 1994. Disponível em: <https://mail.google.com/mail/u/0/?tab=rm&ogbl#inbox?projector=1>. Acesso em: jan. 2023

MOREIRA, José Antônio Marques; HENRIQUES, Suzana; BARROS, Daniela; *Transitando de um ensino remoto emergencial para uma educação digital em rede, em tempos de pandemia*. In.: *Revista Dialogia*, São Paulo, n. 34, p. 351-364, jan./abr. 2020. Disponível em: [https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/9756/1/2020_Transitando o%20de%20um%20ensino%20remoto%20emergencial%20para%20uma%20educa%20c3%a7%20digital%20em%20rede%20em%](https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/9756/1/2020_Transitando%20de%20um%20ensino%20remoto%20emergencial%20para%20uma%20educa%20c3%a7%20digital%20em%20rede%20em%20)

MOSCOVICI, S. *A representação social da psicanálise*. Rio de Janeiro. Zahar, 1978.

MOSCOVICI, S. Representações sociais: cuidar em psicologia. In.: Martinez, G. C. et al. A representação social do Contador na perspectiva dos profissionais da contabilidade. *Revista de contabilidade e organizações*, SP, v.5, n. 12, mai. / jul. 2011.

MOSCOVICI, S. *Representação social: Investigações em Psicologia Social*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

NASCIMENTO, E. P.. A modalização no ensino de língua: contribuições para os processos de leitura, análise linguística e produção textual. In: XXIV Jornada Nacional do Grupo de Estudos Linguísticos do Nordeste, 2012, Natal. *Anais da Jornada do Grupo de Estudos Linguísticos do Nordeste*. Natal: EDUFRN, 2012. v. Único. p. 1-13.

NEVES, Mônica Mezeche. Compreendendo os conceitos de Bronckart - uma perspectiva Interacionista Sócio-Discursiva. *Idéias - Revista do curso de Letras*, p. 50 - 56, 05 jun. 2006.

OLIVEIRA, Eliane Vitorino de Moura. A (des)construção de identidade(s) do professor em formação: como suas crenças afetam suas práticas. In.: *Leitura*, n. 67, p. 1-10, ano 2020. Disponível em: <https://mail.google.com/mail/u/0/?tab=rm&ogbl#starred/FMfcgzGmvLMFnmvkQcDJPWkFRkZDDgzg?projector=1&messagePartId=0.3>. Acesso em: jan. 2023

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. *Nuances*. v. 3, p. 5-14, 1997.

PÉREZ, Mariana. *Com a palavra, o professor: vozes e representações docentes à luz do interacionismo sociodiscursivo*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2014.

PRENSKY, Marc. *Digital natives, digital immigrants*. *On the Horizon*, v. 9, n. 5, p. 1-6, 2001.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. *Metodologia do trabalho científico. métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico*. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

ROCHA, Luciana Vieira Alves. *Gêneros argumentativos e o agir docente: (re) configurando concepções e planejamentos para o ensino de escrita*. Dissertação 154f. (Mestrado em Linguagem e Ensino). Universidade Federal de Campina Grande – UFCG, Campina Grande, 2017.

SANTOS, Patrícia Irene dos. *Profissão docente: um estudo das representações sociais do ser professor*. Dissertação 116f. (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, Recife, 2010.

SANTOS, Elzanir dos; LIMA, Idelsuite de Sousa.; SOUSA, Nadia Jane de. “Da noite para o dia” o ensino remoto: (re)invenções de professores durante a pandemia. *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica*, Salvador, v. 05, n. 16, p. 1632-1648, Edição Especial, 2020. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/9178/7325>. Acesso em: 20 de jan. 2023.

SANTOS, Luiz Anselmo Menezes; SANTOS, Juliana Brito Oliveira; SOUZA, Viviane Novaes de. *Reflexões sobre a formação docente na educação infantil: um estudo sobre conceitos de profissionalização nas produções publicadas nos periódicos da capes no período de 2010 a 2018*. *Humanidades & Inovação*, v. 8, p. 432-443, 2021

SANT’ANA, Tatiana Fernandes. *A (re) construção da identidade docente no percurso estagiária: professora iniciante de Língua Portuguesa*. Tese 304f. (Doutorado em Linguística Aplicada). Universidade Federal da Paraíba – UFPB, João Pessoa, 2016.

SIQUEIRA, D. S. P. Inglês como língua internacional: por uma pedagogia intercultural crítica. In.: GONÇALVES, Aldair Vieira; SILVA, Wagner Rodrigues; GÓIS, Marcos Lúcio de Sousa (orgs.). *Visibilizar a Linguística Aplicada: abordagens teóricas e metodológicas*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2004, p. 27 a 51.

SOUSA JÚNIOR, Michael Gouveia de. *Formação continuada de professores de letras frente às implicações de letramento digital*. Dissertação 153f. (Mestrado em Linguagem e Ensino). Universidade Federal de Campina Grande – UFCG, Campina Grande, 2020.

STERN, H. H. Fundamental concepts of language. In.: GONÇALVES, Aldair Vieira; SILVA, Wagner Rodrigues; GÓIS, Marcos Lúcio de Sousa (orgs.). *Visibilizar a Linguística Aplicada: abordagens teóricas e metodológicas*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2004, p. 27 a 52.

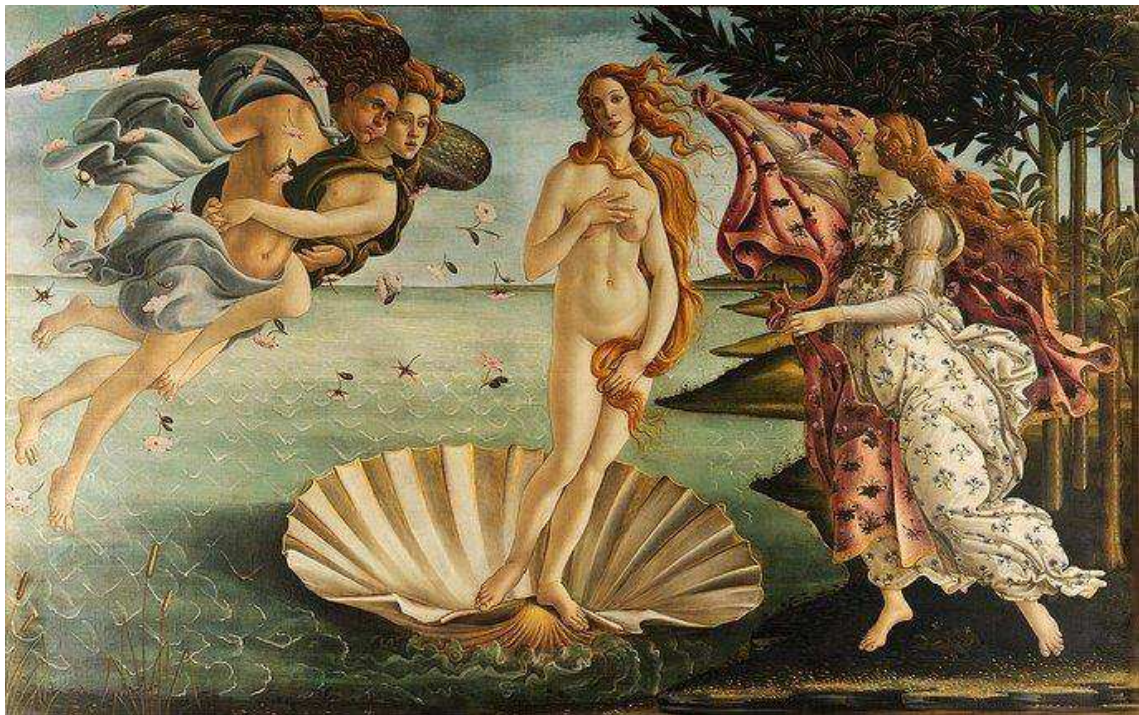
TARDIF, M.; LESSARD, C. O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 3. ed. Trad. João Batista Kreuch. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

YAMAMOTO, Juliana Mônica. *Gestão de C&T: gênero e representações sociais da ciência na Universidade Estadual de Maringá*. Dissertação de Mestrado. Programa de pós-graduação em administração. Universidade Estadual de Maringá/Universidade Estadual de Londrina, 2005

APÊNDICE A

ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM OS PROFESSORES

1. Que possíveis mudanças você pôde observar assim que voltou a trabalhar no presencial?
2. O que permaneceu como antes da pandemia e o que foi acrescentado com a prática de aulas virtuais?
3. Que dificuldades você mais encontrou durante a pandemia diferente de antes? E hoje, que dificuldade você encontra na volta ao presencial?
4. Você considera o recurso tecnológico (computador, internet) um vilão ou um salvador para o ensino?
5. Pensando em você como profissional, o que você destacaria como frustrante no ensino ao voltar da pandemia?
6. E o que você destacaria como satisfatório?
7. Em relação ao exercício da profissão, você se considera um profissional:
() otimista () pessimista- JUSTIFIQUE
8. Observe a imagem e relate com qual personagem você se identifica:



O nascimento de vênus, de Sandro Botticelli

APÊNDICE B



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO-TCLE

Você está sendo convidado a participar como voluntário (a) na pesquisa **REPRESENTAÇÃO DA ATUAÇÃO DOCENTE EM MIGRAÇÃO DE CONTEXTO REMOTO AO NOVO PRESENCIAL**, empreendida pelo aluno Marcos Marques Silva, orientada pela professora Williany Miranda da Silva e vinculada ao Programa de pós-graduação em Linguagem e Ensino da Universidade Federal de Campina Grande. Número do parecer submetido ao comitê de ética: **5.813.772**

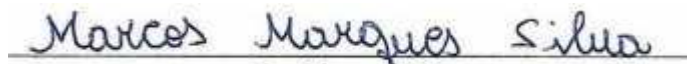
Sua participação é voluntária e você poderá desistir a qualquer momento, retirando seu consentimento, sem que isso lhe traga nenhum prejuízo ou penalidade. Este estudo tem por **objetivo geral**: Investigar nos discursos dos professores suas projeções acerca da sua atuação docente, na transição do contexto remoto para o presencial. Além disso, será possível retomar discussões sobre a representação docente, considerando-se o contexto de migração entre o remoto e o presencial, com reflexões que vão desde o estudo das representações docentes, em diferentes contextos e as (re) invenções dos professores, em diferentes cenários de ensino.

Caso decida aceitar o convite, você será submetido (a) à realização de entrevistas que serão gravadas na plataforma *Google Meet* e posteriormente transcritas, além da possibilidade de disponibilização de documentos que contribuam para ampliar a pesquisa (como planos de aula e relatórios). Os riscos envolvidos com sua participação são: desconforto provocado pela perda de privacidade ou causado por alguma lembrança com carga emocional e disponibilização de tempo, tendo em vista a necessidade de participar das entrevistas. Para minimizar esses riscos, asseguramos a liberdade de não resposta a perguntas, além da privacidade e proteção da imagem dos participantes.

Todas as informações obtidas serão sigilosas e seu nome não será identificado em nenhum momento. Os dados serão guardados em local seguro e a divulgação dos resultados será feita de maneira que não permita a identificação de nenhum voluntário. Se você tiver algum gasto decorrente de sua participação na pesquisa, você será ressarcido, caso solicite.

Qualquer dúvida a respeito desta pesquisa poderá ser requisitado a Marcos Marques Silva, através do telefone: (83) 987603821 ou e-mail: marcos.marquessilva96@gmail.com. Ou ainda entrar em contato com o **Comitê de Ética em Pesquisa do Hospital Universitário Alcides Carneiro - CEP-HUAC da Universidade Federal de Campina Grande**, localizado na rua Dr. Carlos Chagas, s/ nº, edifício do Hospital Universitário Alcides Carneiro, Bairro São José, Campina Grande – PB, CEP: 58401 – 490, telefone: (83) 2101 - 5545. Este termo também está disponível para baixar, caso seja necessário sanar alguma dúvida sobre o processo de pesquisa.

Agradecemos sua colaboração.



Nome e assinatura do responsável pelo estudo

Campina Grande, 02 de fevereiro de 2023

AUTORIZAÇÃO

Diante do exposto, declaro que fui devidamente esclarecido (a) e dou o meu consentimento para a realização da pesquisa e para a publicação dos resultados. Estou ciente de que receberei uma via desse documento.

Assinatura do participante da pesquisa

ANEXO

UFCG - HOSPITAL
UNIVERSITÁRIO ALCIDES
CARNEIRO DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DE CAMPINA
GRANDE / HUAC - UFCG



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A IDENTIDADE DOCENTE NO CONTEXTO REMOTO

Pesquisador: MARCOS MARQUES SILVA

Área Temática:

Versão: 5

CAAE: 58076422.4.0000.5182

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.914.143

Apresentação do Projeto:

Se trata de um tema relevante uma vez que os dois anos de atividade remota decorrente da expansão da Covid-19 obrigou os professores a reformular suas metodologias. O proponente interpôs recurso, conforme orientação.

Objetivo da Pesquisa:

Refletir sobre identidade de professores de Língua Portuguesa, ao mobilizar conteúdos disciplinares, no contexto de ensino remoto

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Foram devidamente observados

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

tema da pesquisa é relevante devido ao impacto do período de isolamento no tocante a busca de inovações de práticas pedagógicas

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Foram devidamente retificadas

Recomendações:

Sem recomendações

Endereço: CAESE - Rua Dr. Chateaubriand, s/n.

Bairro: São José

CEP: 58.107-670

UF: PB

Município: CAMPINA GRANDE

Telefone: (83)2101-5545

Fax: (83)2101-5523

E-mail: cep@huac.ufcg.edu.br

**UFCG - HOSPITAL
UNIVERSITÁRIO ALCIDES
CARNEIRO DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DE CAMPINA
GRANDE / HUAC - UFCG**



Continuação do Parecer: 5.914.143

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Sem pendências

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Recurso do Parecer	recurso.pdf	27/12/2022 16:23:38		Aceito
Recurso Anexado pelo Pesquisador	PB_PARECER_CONSUBSTANCIADO_CEP_5813772 (2).pdf	27/12/2022 16:23:29	MARCOS MARQUES SILVA	Aceito
Outros	Roteiro (1).docx	27/12/2022 16:16:41	MARCOS MARQUES SILVA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Anuência.docx	27/12/2022 16:16:06	MARCOS MARQUES SILVA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	JustificativaAnuencia.pdf	27/12/2022 16:15:46	MARCOS MARQUES SILVA	Aceito
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1912357.pdf	21/11/2022 21:54:32		Aceito
Cronograma	Cronograma.docx	21/11/2022 21:53:48	MARCOS MARQUES SILVA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto.docx	21/11/2022 21:53:10	MARCOS MARQUES SILVA	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Termo_Pesquisador.docx	14/10/2022 16:40:24	MARCOS MARQUES SILVA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.docx	28/08/2022 20:35:41	MARCOS MARQUES SILVA	Aceito
Orçamento	Orcamento.docx	28/08/2022 20:30:23	MARCOS MARQUES SILVA	Aceito
Folha de Rosto	Folha.pdf	20/03/2022 10:40:18	MARCOS MARQUES SILVA	Aceito

Situação do Parecer:

Endereço: CAESE - Rua Dr. Chateaubriand, s/n.
 Bairro: São José CEP: 58.107-670
 UF: PB Município: CAMPINA GRANDE
 Telefone: (83)2101-5545 Fax: (83)2101-5523 E-mail: cep@huac.ufcg.edu.br

UFCG - HOSPITAL
UNIVERSITÁRIO ALCIDES
CARNEIRO DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DE CAMPINA
GRANDE / HUAC - UFCG



Continuação do Parecer: 5.914.143

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

CAMPINA GRANDE, 27 de Fevereiro de 2023

Assinado por:
Andréia Oliveira Barros Sousa
(Coordenador(a))

Endereço: CAESE - Rua Dr. Chateaubriand, s/n.
Bairro: São José **CEP:** 58.107-670
UF: PB **Município:** CAMPINA GRANDE
Telefone: (83)2101-5545 **Fax:** (83)2101-5523 **E-mail:** cep@huac.ufcg.edu.br