



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE HUMANIDADES
UNIDADE ACADÊMICA DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUAGEM E ENSINO

**PROTAGONISMO DOCENTE COMO ATO RESPONSÁVEL: UMA ANÁLISE
DIALÓGICA DOS DISCURSOS DE PROFESSORES DE LINGUAGENS EM
CONTEXTO DE ENSINO REMOTO**

JOSENILDA SANTOS LUIZ

CAMPINA GRANDE - PB

2023

JOSENILDA SANTOS LUIZ

**PROTAGONISMO DOCENTE COMO ATO RESPONSÁVEL: UMA ANÁLISE
DIALÓGICA DOS DISCURSOS DE PROFESSORES DE LINGUAGENS EM
CONTEXTO DE ENSINO REMOTO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino (PPGLE) da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), como pré-requisito para a obtenção do título de Mestre em Linguagem e Ensino.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª Eliete Correia dos Santos

Campina Grande - PB

2023

L953p

Luiz, Josenilda Santos.

Protagonismo docente como ato responsável: uma análise dialógica dos discursos de professores de linguagens em contexto de ensino remoto / Josenilda Santos Luiz. – Campina Grande, 2023.

196 f. : il. color.

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

"Orientação: Profa. Dra. Eliete Correia dos Santos".

Referências.

1. Estudos Linguísticos. 2. Protagonismo Docente – Ato Responsável. 3. Análise Dialógica do Discurso. 4. Ensino Remoto.

I. Santos, Eliete Correia do. II. Título.

CDU 81'42(043)

JOSENILDA SANTOS LUIZ

**PROTAGONISMO DOCENTE COMO ATO RESPONSÁVEL: UMA ANÁLISE
DIALÓGICA DOS DISCURSOS DE PROFESSORES DE LINGUAGENS EM
CONTEXTO DE ENSINO REMOTO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino (PPGLE) da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), como pré-requisito para a obtenção do título de Mestre em Linguagem e Ensino.

Aprovada em: 29 de agosto de 2023.


BANCA EXAMINADORA



Prof.^a. Dr.^a. Eliete Correia dos Santos (PPGLE/UFCG - PPGFP/UEPB)
(Orientadora)



Prof. Dr. Manassés Morais Xavier (PPGLE/UFCG)
(Examinador interno)



Prof. Dr. Pedro Farias Francelino - (PROLING/UFPB)
(Examinador externo)

DEDICATÓRIA

Dedico esta pesquisa ao criador de todas as obras, **DEUS**, sou totalmente dependente do seu amor misericordioso.

À **minha família**, meu porto seguro.

À minha orientadora **Eliete Correia dos Santos** que confiou em minha capacidade de desenvolver junto com ela essa pesquisa.

Às **professoras protagonistas** que deram vozes a essa pesquisa cujos nomes fictícios são: *Vitória, Sara, Paula e Karol*.

A todos os **professores** que demonstraram aspectos do protagonismo docente no ensino remoto e ressignificaram suas vivências através do *ser/fazer docente*.

Por reconhecer que a minha **FÉ** é o que me impulsiona, dedico a **mim mesma**, como protagonista no desenvolvimento desta pesquisa, que em face de cada obstáculo surgido a resposta foi coragem e confiança no **DEUS** que acredita em mim.

AGRADECIMENTOS

“Sabemos que todas as coisas cooperam para o bem daqueles que amam a DEUS, daqueles que são chamados segundo os seus propósitos.” (Romanos, cap. 8, 28).

É com essa reflexão bíblica que sempre me acompanha, que venho tecer meus agradecimentos por esta graça alcançada.

A infinitude da vida nos reserva vivências, antes sonhadas, mas pouco buscadas por em alguns momentos acharmos que são inatingíveis. Assim, foi ingressar no Mestrado do PPGLE da UFCG. Na graduação em Letras, já sonhava com o mestrado, o tempo foi passando, vieram outras graduações, especializações e o sonho foi-se esvaziando... E, como na vida tudo é PROPÓSITO, e os sonhos apenas adormecem, por um acaso, e incentivo de um amigo, decidi fazer a seleção no processo seletivo, e o sonho, antes adormecido ganhou sentido em minha vida... Sim, eu fui APROVADA!

Cursar o mestrado em linguagens tendo como norte a perspectiva dos estudos dialógicos da linguagem, foi um fator de positividade para minhas vivências como pessoa, profissional, estudante, pesquisadora. Enfim, como um *SER* que através do existir valora suas relações, emoções, seus atos como únicos, irrepetíveis e axiológicos. Foi, por conseguinte, um marco diferencial para minhas vivências, pois a partir do olhar consciente e responsável para algumas situações do cotidiano, que passei a valorar cada vivência, me posicionar como sujeito em processo contínuo de construção de sentidos e reconhecer na infinitude da vida o real valor do meu existir. Durante esse percurso, muitas experiências me acompanharam e cada uma foi decisiva para chegar até aqui.

Diante dessas primeiras palavras, reconheço na relação do *eu* com o *outro*, aspectos da alteridade e empatia, e por este motivo, gostaria de tecer meus agradecimentos:

Ao **meu Senhor e meu Deus**, por ter sonhado em minha vida esse propósito e no tempo d’Ele permitiu-me vivenciar.

*“Não o adoro pelo que ELE faz,
Eu o adoro pelo o que ELE é.
Haja o que houver, sempre será DEUS”*

À mãe, **Maria do Socorro**, uma mulher valiosa que na sua simplicidade é exemplo de humildade e amor. Eu não seria força, coragem, resistência se não fossem seus cuidados. Gratidão por suas preces de mãe em minha vida. Amo-te até o infinito.

À papai, **João**, o qual na sua humildade pode não compreender a intensidade que é ter uma filha mestra, como ele dizia em minha infância, filho de pobre estudar pra que? Hoje, sou fruto dos meus sonhos, e me orgulho muito por ser resistência e resiliência.

Aos meus irmãos **Jailma, Jaelson e Sérgio**, minhas cunhadas **Ariane e Lucimar**, e de modo especial, os sobrinhos de titia Duda, os meus amores **Júlia, Lara e Rian**. Gratidão pela união da nossa família e por estarem sempre presentes na minha vida, me ajudando e dividindo comigo todos os momentos, bons ou ruins.

Ao meu companheiro de vida, **João Paulo**, por ser meu amigo, minha calma, motivação e acima de tudo, a resposta das minhas orações. Gratidão, por sonhar comigo esse sonho. Amor meu!

Ao amigo **Melquisedeque** que motivou a minha participação para seleção do mestrado, o qual fiz a inscrição no último dia, já faltando poucas horas para finalizar, e deu certo, ele já sonhava por mim.

Aos **amigos** que a vida me presenteou e que estiveram torcendo por mim desde a aprovação no mestrado até a conclusão, eu reconheço quem são, pois estamos unidos pelos laços verdadeiros e valorativos.

À minha orientadora, **Eliete Correia dos Santos**, por acreditar na minha capacidade em desenvolver esta pesquisa, compartilhando seus conhecimentos em uma relação valorativa pautada no acolhimento, no diálogo e na alteridade. Através dos seus ensinamentos passei a ressignificar valores e princípios. Foi mais que uma relação orientadora-orientanda, foi propósito para vida o nosso encontro.

Às **professoras participantes desta pesquisa** (Professoras de linguagens da educação básica pública), que carinhosamente atribuí nomes fictícios, são as queridas: **Vitória, Paula, Sara e Karol**, sou só gratidão pela compreensão e disponibilidade em colaborar com a pesquisa e por permitirem diálogos valorosos e axiológicos em todo o período de realização deste estudo.

Às minhas companheiras da vivência acadêmica, **Àquila e Márcia** que juntas constituímos o trio intitulado por nós, como “As *Elieteiras*”, vocês foram apoio e porto seguro em todos os momentos. E, aos demais colegas da linha 03 do PPGLE, os quais, através da afinidade nos tornamos companheiros nesta jornada, de modo especial, **Francineide, Adna e Marcos**.

Ao amigo e para sempre professor **Manassés Morais Xavier**, que acompanha minha trajetória acadêmica com entusiasmo e motivação, desde minha graduação, especialização, e hoje, finalizando o mestrado como membro da banca, é uma alegria grandiosa ter sua presença. Gratidão, amigo!

Ao professor Dr. **Pedro Farias Francelino**, por aceitar ser um dos meus arguidores e pelos questionamentos, observações e leitura criteriosa nesta construção dialógica de sentidos. A você, professor, minha gratidão!

Aos **professores** que constituem o PPGLE da UFCG e que tive o prazer de partilhar vivências, o meu muito obrigada!

Agradeço à **Universidade Federal de Campina Grande** (UFCG) e ao Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino (PPGLE); por ofertar a educação pública e nos permitir sonharmos com transformações significativas no contexto educacional.

À **CAPES**, pelo incentivo para o desenvolvimento desta pesquisa.

Por fim, mostro-me grata a todos(as) aqueles(as) que fazem parte do meu caminhar atribuindo sentidos em cada vivência.

Muito Obrigada!

*Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses
que-fazer-se encontram um no corpo do outro.
Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando.
Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e
me indago. Pesquiso para constatar, constatando,
intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para
conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou
anunciar a novidade
(FREIRE, 1996, p. 32).*

*E tudo em mim – cada movimento, cada gesto, cada
experiência vivida, cada pensamento, cada sentimento –
deve ser um ato responsável; é somente sob esta condição
que eu realmente vivo, não me separo das raízes
ontológicas do existir real. Eu existo no mundo da
realidade inelutável, não naquele da possibilidade
fortuita. (BAKHTIN, 2017, p. 101).*

RESUMO

O professor, enquanto sujeito ativo do processo de ensino e aprendizagem, contribui com reflexões diversas, através do *ser/fazer docente*. Nesta perspectiva, a presente dissertação contempla o “protagonismo docente”, com ênfase no agir do professor em contexto de ensino remoto. A questão norteadora compreende: como foi desenvolvido o protagonismo docente de professores de linguagens dos anos finais do ensino fundamental atuantes em contexto de ensino remoto? O objetivo geral é: analisar o protagonismo docente como ato responsável nos discursos de professores de linguagens dos anos finais do ensino fundamental atuantes em contexto de ensino remoto na cidade de Montadas/PB. E os objetivos específicos: I - Identificar as configurações do protagonismo docente em contexto de ensino remoto, através dos perfis profissionais e sociais dos professores; II - Descrever o protagonismo docente através dos usos da linguagem no ensino remoto por meio das TDICs considerando os discursos relatados; III - Caracterizar o professor protagonista, através dos discursos apresentados. O arcabouço teórico compreende a concepção enunciativo-discursiva na perspectiva apresentada pelos estudiosos representantes do Círculo de Bakhtin (BAKHTIN, 1997, 2003; MEDVIÉDEV, 2019; VOLÓCHINOV, 2018) na perspectiva do ato responsável (BAKHTIN, 2017; AMORIM, 2009), subsidiados pela Análise Dialógica do Discurso (BRAIT, 2006; FRANCELENO; XAVIER, 2014; ALMEIDA, 2005; BAKHTIN, 2016; SANTOS, 2013; SOBRAL, 2019). Enfatizamos aspectos do professor protagonista (MOURA; FORSTER, 2012; SALES, 2009) das TDICs e do ensino remoto (KENSKI, 2003, ALVES, 2020; AOKI, 2004). Em termos metodológicos, a pesquisa insere-se no campo das ciências humanas em relação a perspectiva dos estudos dialógicos, em que os atos dos sujeitos, através dos discursos não se limitam a diálogos superficiais (SANTOS, 2013; XAVIER, 2018) de natureza qualitativa (MOREIRA; CALEFFE, 2008) do tipo descritivo-interpretativista (CELANI, 2005). O contexto de geração de dados recupera o período de pandemia, através do recorte histórico que compreendeu: o período de março de 2020 a setembro de 2021. Os sujeitos da pesquisa são docentes da área de linguagens atuantes nos anos finais do ensino fundamental de uma escola pública. Os instrumentos utilizados compreenderam: o questionário (GIL, 2008) e as entrevistas semiestruturadas (CRESWELL, 2007). Para a análise, foram elencadas categorias, a partir da rede de vozes e relações dialógicas estabelecidas com o ensino remoto. Em síntese, nos discursos docentes verbalizados, são reveladas as singularidades representativas do *eu*, enquanto seres expressivos e falantes, demonstram-se elementos desafiadores, desestimulantes, mas, sobretudo, práticas exitosas, na constituição do *ser/fazer docente*, na interação discursiva e nos usos das TDICs. De modo particular, o protagonismo docente é demonstrado na unicidade dos atos vivenciados, através das relações dialógicas “*eu*” e o “*outro*”, da consciência responsável, da alteridade e dos posicionamentos valorativos e emotivos-volitivos expressos no agir do professor protagonista que reflete, resiste e luta a partir das suas vivências. Portanto, através das vozes docentes expressas nesta pesquisa, esperamos contribuir com a construção de diálogos, sobre o protagonismo docente como ato responsável em tempos de ensino remoto e pós ensino remoto, a partir de experiências legítimas capazes de apresentar o contexto real e apontar novos direcionamentos para análises futuras, a respeito da valorização docente e importância da formação dos professores para o *ser/fazer docente*.

Palavras-chave: Protagonismo Docente; Ato Responsável; Análise Dialógica do Discurso; Ensino Remoto.

ABSTRACT

The teacher, as an active subject in the teaching and learning process, contributes with diverse reflections, through being/doing teaching. In this perspective, the present dissertation contemplates the “teaching protagonism”, with emphasis on the teacher's action in the context of remote teaching. The guiding question comprises: how was the teaching protagonism of language teachers in the final years of elementary school developed in the context of remote teaching? The general objective is: to analyze the teaching protagonism as a responsible act in the speeches of language teachers in the final years of elementary school working in the context of remote teaching in the city of Montadas/PB. And the specific objectives: I - Identify the configurations of teaching protagonism in the context of remote teaching, through the professional and social profiles of teachers; II - To describe the teaching protagonism through the uses of language in remote teaching through TDICs considering the reported speeches; III - Characterize the protagonist teacher in the Bakhtinian perspective, through the speeches presented. The theoretical framework comprises the enunciative-discursive conception in the perspective presented by scholars representing the Bakhtin Circle (BAKHTIN, 1997, 2003; MEDVIÉDEV, 2019; VOLÓCHINOV, 2018) in the perspective of the responsible act (BAKHTIN, 2017; AMORIM, 2009), subsidized through Dialogic Discourse Analysis (BRAIT, 2006; FRANCELINO; XAVIER, 2014; ALMEIDA, 2005; BAKHTIN, 2016; SANTOS, 2013; SOBRAL, 2019). We emphasize aspects of the protagonist teacher (MOURA; FORSTER, 2012; SALES, 2009) of DICTs and remote teaching (KENSKI, 2003, ALVES, 2020; AOKI, 2004). In methodological terms, the research falls within the field of human sciences in relation to the perspective of dialogical studies, in which the acts of subjects, through speeches, are not limited to superficial dialogues (SANTOS, 2013; XAVIER, 2018) of a qualitative nature (MOREIRA; CALEFFE, 2008) of the descriptive-interpretative type (CELANI, 2005). The context of data generation recovers the pandemic period, through the historical cut that comprised: the period from March 2020 to September 2021. The research subjects are teachers in the language area who work in the final years of elementary school in a school public. The instruments used included: the questionnaire (GIL, 2008) and semi-structured interviews (CRESWELL, 2007). For the analysis, categories were listed, based on the network of voices and dialogic relationships established with remote teaching. In summary, in the verbalized teaching speeches, the representative singularities of the I are revealed, as expressive and speaking beings, challenging, discouraging elements are demonstrated, but, above all, successful practices, in the constitution of the teaching being/doing, in the discursive interaction and in the uses of DICTs. In particular, the teaching protagonism is demonstrated in the uniqueness of the acts experienced, through the dialogical relations between “I” and the “other”, of the responsible conscience, of alterity and of the evaluative and emotional-volitional positions expressed in the acting of the protagonist teacher who reflects, resists and fights based on their experiences. Therefore, through the teaching voices expressed in this research, we hope to contribute to the construction of dialogues, about the teaching role as a responsible act in times of remote teaching and post-remote teaching, based on legitimate experiences capable of presenting the real context and pointing out new directions. for future analyses, regarding the valuation of teachers and the importance of training teachers for being/doing teaching.

Keywords: Teaching Protagonism; Responsible Act; Dialogic Discourse Analysis; Remote Learning.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ADD - Análise Dialógica do Discurso

LI - Língua Inglesa

LP - Língua Portuguesa

PFA - Para uma Filosofia do Ato responsável

PPGLE - Programa de Pós Graduação em Linguagem e Ensino

TCLE - Termo de Compromisso Livre e Esclarecido

TDICs - Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação

UFCG - Universidade Federal de Campina Grande

LISTA DE IMAGENS

Imagem 01- Mikhail Mikháilovitch Bakhtin (1895-1975).....	27
Imagem 02 - Estudiosos do Círculo de Bakhtin.....	28
Imagem 03 - Primeira seção do questionário.....	67
Imagem 04 - Segunda seção do questionário.....	68

LISTA DE FIGURAS

Figura 01 - Percurso da dissertação.....	24
Figura 02 - Linguagem na perspectiva de Bakhtin.....	30
Figura 03 - Arquitetônica do pensamento bakhtiniano.....	31
Figura 04 - Distinção entre ação e ato no viés bakhtiniano.....	36
Figura 05 - Visão de mundo segundo a perspectiva bakhtiniana.....	39
Figura 06 - Dupla responsabilidade bakhtiniana.....	40
Figura 07 - Ordem de uso dos instrumentos da pesquisa.....	65
Figura 08 - Categorias de análise.....	73
Figura 09 - Primeira categoria de análise.....	76
Figura 10 - Investimento em formação continuada.....	83
Figura 11 - Segunda categoria de análise.....	85
Figura 12 - Vozes docentes sobre a adequação ao ensino remoto.....	96
Figura 13 - Experiências negativas e exitosas dos professores na adequação ao ensino remoto.....	126
Figura 14 - Sumarização dos atos dos professores no ensino remoto sem formação docente.....	128
Figura 15 - Processo de interação discursiva no ensino remoto.....	129
Figura 16 - Terceira categoria de análise.....	132
Figura 17 - Características do protagonismo docente na perspectiva bakhtiniana.....	159
Figura 18 - Vivências das práticas de leitura e escrita.....	160
Figura 19 - Usos das TDICs no ensino.....	162

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 - Critérios de escolha dos participantes da pesquisa.....	62
Quadro 02 - Nomes fictícios para identificação das participantes.....	63
Quadro 03 - Instrumentos do processo de geração de dados.....	64
Quadro 04 - Terceira seção do questionário	69
Quadro 05 – Organização da entrevista semiestruturada I.....	70
Quadro 06 – Organização da Entrevista semiestruturada II.....	71
Quadro 07 - Tempo de duração das entrevistas.....	72
Quadro 08 - Aspectos referentes aos perfis das participantes da pesquisa.....	79
Quadro 09 - Aspectos referentes à formação acadêmica das professoras participantes.....	81
Quadro 10 - Aspectos referentes ao vínculo profissional das professoras participantes.....	83

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	17
PARTE I - EMBASAMENTOS TEÓRICOS E REVISÃO DA LITERATURA	25
2 CONTRIBUIÇÕES BAKHTINIANAS E O “CÍRCULO DE BAKHTIN” PARA A LINGUAGEM: COMPREENDENDO ATO RESPONSÁVEL À LUZ DA ANÁLISE DIALÓGICA DO DISCURSO	26
2.1 PRINCÍPIOS POSTULADOS POR BAKHTIN E O CÍRCULO.....	26
2.2 TEORIA DIALÓGICA DA LINGUAGEM E ANÁLISE DIALÓGICA DO DISCURSO – ADD.....	32
2.3 COMPREENDENDO O ATO RESPONSÁVEL NA PERSPECTIVA BAKHTINIANA.....	35
3 SER/FAZER DOCENTE EM CONTEXTO DE ENSINO REMOTO: IMPLICAÇÕES NA EDUCAÇÃO E PROTAGONISMO DOCENTE À LUZ DA ADD	42
3.1 TECNOLOGIAS DIGITAIS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NO CONTEXTO PANDÊMICO.....	42
3.2 O PROFESSOR COMO SUJEITO DO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM NO ENSINO REMOTO.....	47
3.3 PROTAGONISMO DOCENTE: ASPECTOS DA DIMENSÃO SIGNIFICATIVA PARA O SER/FAZER DOCENTE.....	49
3.4 PROTAGONISMO DOCENTE: SOB O VIÉS DIALÓGICO DA LINGUAGEM.....	52
PARTE II - ARCABOUÇO METODOLÓGICO E ANALÍTICO	55
4 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA	56
4.1 PESQUISA EM CIÊNCIAS HUMANAS E A PERSPECTIVA DA CONCEPÇÃO DIALÓGICA.....	56
4.1.1 A abordagem e o tipo de pesquisa	58
4.2 CONTEXTO DA PESQUISA: CARACTERIZAÇÃO DA REALIDADE INVESTIGADA.....	60
4.2.1 Lócus	61
4.2.2 Participantes	61
4.3 DETALHAMENTO DO PROCESSO DE GERAÇÃO DE DADOS.....	63
4.3.1 Instrumentos da pesquisa	64
4.3.2 Etapas do processo de geração de dados	65
4.3.2.1 Aplicação do Questionário (<i>Google Forms</i>).....	65

4.3.2.2 Entrevistas semiestruturadas.....	69
4.4 CATEGORIAS DE ANÁLISE DOS DADOS.....	73
5 ANÁLISE DO PROTAGONISMO DEMONSTRADO NAS EXPRESSÕES DO SER/FAZER DOCENTE.....	75
5.1 O PROFESSOR PROTAGONISTA COMO SER EXPRESSIVO E FALANTE EM CONTEXTO DE ENSINO REMOTO.....	76
5.1.1 Quem são os sujeitos que dão voz à pesquisa?.....	77
5.2 O PROFESSOR PROTAGONISTA E A INTERAÇÃO DISCURSIVA COM O USO DAS TDICS EM CONTEXTO DE ENSINO REMOTO.....	85
5.2.1 A adequação ao uso das TDICs no ensino remoto segundo os discursos das professoras.....	86
5.2.2 O professor protagonista e sua relação com as TDICs no processo de interação discursiva.....	97
5.2.3 Formação para o agir docente no contexto de ensino remoto.....	103
5.2.4 Interação discursiva em meio aos desafios do ensino remoto.....	112
5.2.5 Sumarização dos significados apreendidos, a partir das vozes docentes a respeito da adequação ao ensino remoto, relação com as TDICs, interação discursiva e formação docente.....	126
5.3 O PROFESSOR PROTAGONISTA ATRAVÉS DA ALTERIDADE, DA CONSCIÊNCIA E DOS POSICIONAMENTOS VALORATIVOS EXPRESSOS NO ATO RESPONSÁVEL.....	131
5.3.1 O professor protagonista e as visões de mundo diante da realidade do ensino remoto.....	132
5.3.2 O professor protagonista e as principais expectativas na vivência do ensino remoto.....	140
5.3.3 O professor protagonista e os direcionamentos que o ensino remoto lhe possibilitou.....	150
5.3.4 Sumarização dos significados apreendidos, a partir nas vozes docentes a respeito da alteridade, da consciência e dos posicionamentos valorativos expressos no ato responsável.....	159
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	164
REFERÊNCIAS.....	169
APÊNDICES.....	178
ANEXOS.....	183

1 INTRODUÇÃO

Nos termos bakhtinianos, a relação amorosa com a palavra do outro é fundamental para o processo pedagógico (Santos, 2013, p. 05).

O professor, enquanto sujeito ativo do processo de ensino e aprendizagem, contribui constantemente com elementos de reflexões e análises em âmbito acadêmico na área educacional, através do *ser/fazer docente*. Ressaltamos que tomamos por base essa terminologia por vislumbrarmos as habilidades, atitudes, valores e atos dos professores nesta pesquisa. É o *SER* para si e para os *outros* como sujeito singular e social, que interage nas relações dialógicas “eu” com o “outro”. É o *FAZER* nas expressões dos pensamentos, nas tomadas de posição e diversos modos de agir.

Deste modo, enfatizamos que são desenvolvidas pesquisas diversas que buscam investigar aspectos do agir do professor no processo de formação dos sujeitos, a respeito dos saberes, práticas, trabalho e formação, conforme podemos observar em estudos realizados por Freire (1996), Gatti (2021), Libâneo (2011), Tardif (2012), Zabala (1998), entre outros estudiosos da área educacional de grande destaque.

Convém observarmos que muitas dessas pesquisas são direcionadas à análise da prática docente em contexto de sala de aula, ficando em segundo plano ou abordada com pouca visibilidade a análise para o ato em si do docente, que envolve dimensões emotivas, psicológicas, sociais, culturais, históricas e externas ao contexto escolar. Nos últimos anos, têm sido evidenciados estudos focados no professor como protagonista em contexto de ensino.

Sendo assim, contemplaremos o “protagonismo docente”, com ênfase no agir do professor como um sujeito imerso numa realidade concreta e comprometido com seus atos. Ressaltamos que algumas pesquisas em nosso país já foram realizadas com foco no professor protagonista do seu agir.

Destacamos que Mata (2011) reflete sobre o protagonismo docente na educação infantil, abordando o papel de docentes como protagonistas de práticas inovadoras no contexto escolar; Castilho e Paese (2013) enfatizam o protagonismo docente frente às inovações na educação através de situações que identificam a resistência dos professores às mudanças surgidas com o uso das novas metodologias; Freitas (2014) ressalta o protagonismo docente na educação a partir de um olhar sobre a constituição do sujeito professor na educação profissional e tecnológica; já Koch (2015) busca identificar as possibilidades de protagonismo docente, a partir da autoria na produção de materiais educacionais digitais; Dann (2018) aborda os significados atribuídos ao professor da educação infantil segundo a perspectiva do

protagonismo docente; e, para finalizar nossos apontamentos, Alves (2020) trata sobre o protagonismo docente efetivado através da plataforma *Google Classroom* em contexto de pandemia.

Evidenciamos, todavia, o estudo de Romanowski, Rufato e Pagnoncelli (2021), que recentemente, no artigo intitulado “Protagonismo docente em tempos de pandemia”, refletem por meio da prática na educação básica as expressões docentes no contexto pandêmico.

Por meio dos estudos destacados¹, percebemos o quanto diálogos referentes aos aspectos do “protagonismo docente” já têm avançado no campo educacional, o que nos permite reflexões e anseios por uma ressignificação de práticas docentes que, através dos atos dos professores vislumbrados nesse estudo, por meio da terminologia *ser/fazer docente*, possam possibilitar práticas educativas críticas/reflexivas, tendo em vista o que é preciso para que um professor como sujeito possa assumir um compromisso de se colocar frente às realidades impostas, engajar-se e tomar posicionamentos no seu agir profissional.

Também realizamos uma busca na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), no contexto do Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino (PPGLE), onde está sendo desenvolvida essa pesquisa, para averiguarmos se já foram realizadas abordagens referentes ao “protagonismo docente”, e foi possível encontrarmos estudos que se referem ao *ser/fazer docente*, usando termos distintos, como veremos a seguir.

Gonçalves (2016) apresenta como foco da sua pesquisa investigar o “agir docente” em situações de planejamento e de ensino oral; Souza (2016) também lança uma investigação sobre a configuração do “agir docente” nas práticas de ensino de leitura, a partir do dizer do professor sobre suas ações; e Rocha (2017), em seu estudo, realizou uma averiguação sobre o “agir docente” no que concerne ao trabalho com gêneros argumentativos; Já Araújo (2018) trata sobre a representação da “identidade docente” na produção de materiais didáticos, a partir do diálogo crítico-colaborativo; e Melo (2019) aborda a “representação social de professores” a respeito do currículo no período de implantação da BNCC do ensino fundamental. Por fim, destacamos Pereira (2022) no seu estudo recente, por analisar as “Representações de

¹Ressaltamos ainda, os artigos:

“Integração das tecnologias digitais de rede ao currículo: O protagonismo docente no ciclo da política” de autoria de Ana Cláudia Pereira Rubio e Ozerina Victor de Oliveira disponível em <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/43930/31721>. Acesso em: 20 de fev. 2023.

“Protagonismo docente, acervos experienciais e a construção de uma obra pedagógica no contexto das turmas multisseriadas” de autoria de Raquel da Costa Barbosa e Mariana Martins de Meireles. Disponível em: <http://anais.uesb.br/index.php/cicnmse/article/view/10113>. Acesso em: 20 de fev. 2023.

professores” sobre currículo no período de transição das aulas presenciais ao ensino remoto em contexto de pandemia.

Ante o exposto, percebemos que no PPGLE da UFCG, no qual a presente pesquisa está inserida, as pesquisas são intituladas como “agir docente”, “identidade docente”, “representação social docente”, “representações de professores”. O referido termo “protagonismo docente” ainda não foi encontrado nas abordagens sobre o *ser/fazer docente* até o momento presente, sendo a nossa pesquisa caracterizada como um evento inédito no programa, por abordar o protagonismo docente como ato responsável, sob um viés da perspectiva bakhtiniana.

Tratar do “Protagonismo Docente” é algo que nos motiva, por ser uma abordagem que possibilita diversas reflexões em torno dos atos dos professores no contexto escolar. Observemos a seguinte reflexão sobre o professor na condição de protagonista docente:

Podemos pensar o professor como protagonista do seu processo formativo e praticar a compreensão de que cada um tem sua própria identidade, articulada a outras identidades – docentes e discentes –, resultando em processo de ensino e aprendizagens, substancialmente, distintos para cada personagem/ator (Sales, 2009, p. 49).

A partir da reflexão de Sales (2009), compreendemos que é possível vislumbrarmos o professor como protagonista de seu processo de formação, sendo um sujeito que busca se qualificar para atender às demandas apresentadas, e destaca ainda o fato de que cada sujeito tem sua própria identidade que interage com outras identidades. Desse modo, a interação é primordial para que os sujeitos em suas diversas formas de expressão possam ser caracterizados como protagonistas.

Nestes termos, ressaltamos que nosso contexto de pesquisa é recente e refere-se ao momento sócio-histórico, em que, no início do ano de 2020, surgiu de modo inesperado a pandemia de Covid-19², gerando sérias consequências para o sistema educacional em nosso país, sendo preciso aderir ao formato de ensino remoto, efetivado através do uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs). Por conseguinte, destacamos que, com o ensino remoto, houve maior visibilidade dos usos das TDICs no âmbito educacional. Observemos o que Motin *et al.*, (2020) compreendem a respeito do ensino remoto:

Compreende-se que o ensino remoto é baseado na transmissão em tempo real das aulas. A proposta é que professor e estudantes de uma turma tenham interações nos mesmos horários em que as aulas da disciplina ocorriam no modelo presencial (Motin *et al.*, 2020, p. 248).

²Pandemia de Covid-19. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Pandemia_de_COVID-19. Acesso em: 20 de fev. 2023.

Neste sentido, o ensino remoto, enquanto estratégia educacional, possibilita que as aulas possam continuar em tempo real, no entanto, sendo transmitidas por meio do uso das TDICs, que passaram a ser recursos de suma importância na mediação das relações estabelecidas entre professor e aluno, deste modo, é instigante compreendermos como essas relações foram estabelecidas com os usos das TDICs nos processos de interação.

Na visão de Motin *et al.* (2020):

Com esta dinâmica é possível ser mantida a rotina de sala de aula em um ambiente virtual acessado por cada um, em diferentes localidades. Para as aulas remotas, se faz necessário o uso de plataformas digitais para esse encontro por ‘telas’ (Motin *et al.*, 2020, p. 248).

Deste modo, essas aulas funcionam como um encontro por “telas”, que permite a interação entre professores e alunos ao mesmo tempo, mas em diferentes espaços. Nestes termos, ao enfatizarmos os usos da linguagem em contexto de ensino remoto através das TDICs, evidenciamos que essa pesquisa tem como premissas as contribuições da Análise Dialógica do Discurso (ADD) na perspectiva do Círculo de Bakhtin, isto pelo fato da importância dada por Bakhtin e os demais representantes do Círculo aos usos da linguagem nas diversas práticas sociais, e por compreender a linguagem enquanto processo de interação, constitutiva dos sujeitos e constituída pelos sujeitos.

O protagonismo docente, em contexto de ensino remoto, pode ser concebido de várias formas, e pensá-lo como ato responsável na perspectiva da ADD representada nesta pesquisa pelos estudiosos do Círculo de Bakhtin é o que constitui nosso objeto teórico de investigação, visto que “os docentes da noite para o dia tiveram de se reinventar, desde o plano de ensino, perpassando pelas aulas, até a utilização das tecnologias do ensino remoto” (Guedes; Rangel, 2021, p. 20). Os discursos produzidos por esses sujeitos (professores) em tempos de reinventar-se profissionalmente³, e que circulam e se materializam nas diversas esferas, são sempre carregados de angústias, desânimo, cansaço⁴, e também podemos destacar expectativas e inovações⁵, o que é comum numa sociedade atravessada por desafios constantes e superações.

³Pandemia de Covid-19 fez ensino e papel do professor mudarem. Docentes precisaram se reinventar e acumularam funções este ano. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2020-10/pandemia-de-covid-19-fez-ensino-e-papel-do-professor-mudarem>. Acesso em: 20 de fev. 2023.

⁴Ansiedade, medo e exaustão: Como a quarentena está abalando a saúde mental dos educadores. Disponível em <https://porvir.org/professores-pedem-apoio-tecnico-e-psicologico-durante-a-quarentena/> Acesso em: 20 de fev. 2023.

⁵Mesmo sobrecarregado, o professor acha tempo para desenvolvimento profissional. Disponível em: <https://porvir.org/mesmo-sobrecarregado-com-aulas-remotas-professor-acha-tempo-para-desenvolvimento-profissional/> Acesso em 10 de out. 2022. Professores relatam impactos positivos das aulas remotas. Disponível em: <https://diversa.org.br/educadores-relatam-impactos-positivos-das-aulas-remotas/> Acesso em: 20 de fev. 2023.

Exercer o protagonismo docente no contexto de ensino remoto é assumir pontos de vista, visões de mundo, perspectivas, direcionamentos, diante da realidade concreta apresentada e vivenciada pelos professores. Destacamos a necessidade para olhares a respeito de um novo agir docente, mediante as críticas realizadas ao ensino remoto, o que muitas vezes desestimula, silencia os professores, impossibilitando-os de agir na relação dialógica com o “eu” e o “outro”, e compromete a efetivação de um processo de ensino e aprendizagem eficaz, fragmentando a relação de interação que é necessária entre professor/aluno.

Por isso, tendo como contexto de pesquisa a situação atípica que vivenciamos em decorrência da pandemia de Covid-19, abordamos na presente pesquisa o *ser/fazer docente* como ato e sua constituição única e irrepetível no contexto de ensino remoto. Fazemos isso a partir da concepção bakhtiniana do ato responsável, em que nosso principal aporte teórico são as obras de Bakhtin, e de modo especial a obra intitulada, em algumas traduções, *Para uma Filosofia do Ato Responsável (PFA)*. Nesta conjuntura, é importante destacar que o termo ato responsável “indica um conceito central da reflexão bakhtiniana.” (Ponzio, 2017, p. 10). Portanto, é um conceito recorrente e presente nas obras dos estudiosos representantes do Círculo de Bakhtin.

Sobre a concepção de ato, Bakhtin (2017) afirma que:

Cada um de meus pensamentos, com o seu conteúdo, é um ato singular responsável meu; é um dos atos de que se compõe a minha vida singular inteira como agir ininterrupto, porque a vida inteira na sua totalidade pode ser considerada como uma espécie de ato complexo: eu ajo com toda a minha vida, e cada ato singular e cada experiência que vivo são um momento do meu viver-agir (Bakhtin, 2017, p. 44).

Deste modo, faz-se necessário refletir sobre as mudanças nos comportamentos e nas práticas dos professores que se espera a prática do ato docente com uma responsabilidade moral, e reconhecendo-se como sujeitos insubstituíveis e sem alibi nas expressões dos seus atos responsáveis.

Neste contexto, tendo em vista a realidade concreta do ensino remoto, buscamos responder, a partir desta pesquisa, ao seguinte questionamento:

Como foi desenvolvido o protagonismo docente de professores de linguagens dos anos finais do ensino fundamental atuantes em contexto de ensino remoto?

Por conseguinte, para responder a esse questionamento, delineamos como objetivo geral:

- *Analisar o protagonismo docente como ato responsável nos discursos de professores de linguagens dos anos finais do ensino fundamental atuantes em contexto de ensino remoto na cidade de Montadas/PB.*

E objetivos específicos:

I - Identificar as configurações do protagonismo docente em contexto de ensino remoto através dos perfis profissionais e sociais dos professores;

II - Descrever o protagonismo docente através dos usos da linguagem no ensino remoto por meio das TDICs considerando os discursos relatados;

III - Caracterizar o professor protagonista através dos discursos apresentados.

Justificamos a motivação para este estudo e a necessidade de refletirmos sobre o protagonismo docente devido às inquietações e tensões vivenciadas por nós professores com o ensino remoto, e, conseqüentemente, as dificuldades no manuseio das TDICs, assim como indagações de possíveis resistências aos processos de mudança por alguns docentes, e, em casos particulares, os avanços com o uso das significativas tecnologias. Nestes termos, fazendo uso das palavras de Ferreira e Castro (2019), caminharemos na perspectiva que esta pesquisa:

É também uma forma de contribuir para o fortalecimento de uma política de formação inicial e continuada docente, estabelecendo um paralelo importante entre academia e escola, que considere a relação dialógica e múltipla entre contexto social e educativo, reconhecendo que os professores produzem, no âmbito de seu cotidiano, práticas diversificadas que mesmo não sendo objetos de reflexão, sejam reconhecidas como importantes para seu trabalho (Ferreira; Castro, 2019, p. 16).

Acreditamos que, através desta pesquisa, possibilitaremos a construção de diálogos, contribuindo com debates sobre os impactos da pandemia na ação docente, evidenciando o uso das TDICs no contexto de ensino, realçando a importância da formação do professor e, sobretudo, a ação nas expressões das suas vivências, consciente, única, aberta a ouvir e acolher o outro, como essencial ao processo de mediação das aprendizagens.

A análise da presente pesquisa foi estabelecida através dos dizeres dos professores, enquanto sujeitos reais, e suas relações dialógicas de construção de sentido, a fim de inspirar outras abordagens com temáticas desse âmbito e promover reflexões na ação docente. Diante da dimensão significativa desta pesquisa sob um olhar do protagonismo docente ao *ser/fazer docente*, esta dissertação está organizada em quatro (04) capítulos, além desta Introdução e das Considerações Finais.

O capítulo II, intitulado *Contribuições bakhtinianas e o “Círculo de Bakhtin” para a linguagem: compreendendo ato responsável à luz da análise dialógica do discurso*, está dividido em três tópicos. No primeiro tópico, subsidiado pelos princípios postulados por Bakhtin e pelo círculo de pensadores, o chamado “Círculo de Bakhtin”, tratamos das importantes contribuições bakhtinianas. No segundo tópico, lançamos um olhar para a Teoria Dialógica da Linguagem e Análise Dialógica do Discurso – ADD, compreendendo sua dimensão analítica. No terceiro tópico, abordamos o conceito de ato responsável na perspectiva bakhtiniana.

O capítulo III, que tem como título *Ser/fazer docente em contexto de ensino remoto: implicações na educação e protagonismo docente à luz da ADD*, está dividido em quatro tópicos. O primeiro, compreende algumas considerações sobre o uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação no contexto pandêmico, enfatizando aspectos pertinentes ao ensino remoto efetivado através das TDICs. O segundo, aborda o professor como sujeito do processo de ensino e aprendizagem, ressaltando sua importância para a interação e usos da linguagem nas dimensões comunicativas. No terceiro, refletimos sobre o “protagonismo docente” em contexto de ensino remoto, com a intenção de maiores fundamentos a respeito de sua dimensão significativa para o *ser/fazer docente*. Já no último, lançamos um olhar sobre a perspectiva do protagonismo docente instituído como ato responsável, único e irrepetível dos sujeitos, sob o viés dos escritos de Bakhtin.

No capítulo IV, apresentamos o percurso metodológico da presente pesquisa, caracterizando a relação das pesquisas em ciências humanas e a perspectiva da concepção dialógica. Explanamos também a abordagem e o tipo de pesquisa, o contexto da pesquisa, os participantes e o detalhamento do processo de geração de dados, pontuando os instrumentos utilizados, bem como as etapas desenvolvidas e, por último, apresentamos as categorias de análise da presente pesquisa

O capítulo V, intitulado *análise do protagonismo demonstrado nas expressões do ser/fazer docente* apresenta a nossa leitura dos dados, ou seja, o nosso olhar interpretativista para o agir dos sujeitos participantes desta pesquisa, a partir dos sentidos estabelecidos por meio das suas vozes. Dito isto, evidenciamos que dividimos este capítulo em três tópicos e, a partir daí, cada tópico obteve uma divisão em subtópicos, nos quais elencamos as seguintes categorias de análise:

Primeira Categoria de análise - *O professor protagonista como ser expressivo e falante em contexto de ensino remoto.*

Segunda Categoria de análise - *O professor protagonista e a interação discursiva com o uso das TDICs em contexto de ensino remoto*

Terceira Categoria de análise - *O professor protagonista através da alteridade, da consciência e dos posicionamentos valorativos expressos no ato responsável.*

Por fim, tecemos as nossas considerações finais quanto à problematização da presente pesquisa, apontando aspectos importantes dos usos da linguagem para o ensino, bem como das TDICs no contexto de ensino remoto e pós ensino remoto, e, de modo particular, possibilitando novos diálogos a respeito da formação docente e dos estudos enunciativos do discurso nas infinitas formas de expressão do *ser/fazer docente*.

Na sequência, dispomos as referências utilizadas e, respectivamente, os apêndices e anexos. Apresentamos na figura a seguir o percurso de produção escrita da nossa pesquisa.

Vejamos:

Figura 01 - Percurso da dissertação



Fonte: Autoria própria (2023)

PARTE I
EMBASAMENTOS TEÓRICOS E REVISÃO DA LITERATURA

2 CONTRIBUIÇÕES BAKHTINIANAS E O “CÍRCULO DE BAKHTIN” PARA A LINGUAGEM: COMPREENDENDO ATO RESPONSÁVEL À LUZ DA ANÁLISE DIALÓGICA DO DISCURSO

Todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem. Compreende-se perfeitamente que o caráter e as formas desse uso sejam tão multiformes quanto os campos da atividade humana, o que, é claro, não contradiz a unidade nacional de uma língua. O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana (Bakhtin, 2016, p.11).

No presente capítulo, dispomos das bases teóricas escolhidas para o desenvolvimento desta pesquisa. Optamos por subdividi-lo em três tópicos: 2.1 *Princípios postulados por Bakhtin e o círculo de pensadores* (Bakhtin, 2016; Volóchinov, 2018); em seguida, o tópico 2.2 *Teoria Dialógica da Linguagem e Análise Dialógica do Discurso – ADD* (Brait, 2006; Francelino; Xavier, 2014); e o terceiro tópico, 2.3 *Compreendendo o Ato responsável na perspectiva bakhtiniana* (Bakhtin, 2017; Santos, 2013).

Este capítulo nos dá respaldo para abordar a perspectiva bakhtiniana, que é a linha teórica à qual estamos vinculados para a concretização desta pesquisa, compreendendo temas centrais de suas obras como o ato responsável, que é o agir dos sujeitos com consciência e responsabilidade, a alteridade, os aspectos da arquitetônica bakhtiniana nas relações dialógicas “eu” com o “outro”, os tons emotivos-volitivos, aspectos axiológicos, a valoração, entre outros elementos relacionados à teoria que julgamos importantes no desenvolvimento da nossa pesquisa.

2.1 PRINCÍPIOS POSTULADOS POR BAKHTIN E O CÍRCULO

Começamos nossas reflexões a respeito dos princípios postulados por Bakhtin e o Círculo, buscando responder ao seguinte questionamento:

Quem foi Bakhtin?⁶

Para reforçarmos a nossa pesquisa sob o viés bakhtiniano, apresentamos a seguir alguns aspectos sobre o pensador russo. Vejamos:

⁶Mikhail Bakhtin (1895-1975) é uma das figuras mais fascinantes e enigmáticas da cultura europeia de meados do século XX. A fascinação é facilmente compreensível: obra rica e original à qual nada pode ser comparado na produção soviética em matéria de ciências humanas. Mas a essa admiração acrescenta-se um elemento de perplexidade, pois somos inevitavelmente levados a perguntar: quem é Bakhtin, e quais são os traços distintivos de seu pensamento? Pois este tem facetas tão múltiplas que por vezes nos pomos a duvidar que se tenha originado sempre de uma única e mesma pessoa - Prefácio da obra “Estética da criação verbal” (BAKHTIN, 1997).

Imagem 01 - Mikhail Mikháilovitch Bakhtin (1895-1975)



Fonte: https://pt.wikipedia.org/wiki/Mikhail_Bakhtin

Conhecer quem foi este grande estudioso é primordial para que possamos nos debruçar sobre suas perspectivas a respeito dos usos da linguagem. Compreender quais eram as formas de expressão, as quais Bakhtin fazia uso, se eram literárias, linguísticas ou de caráter filosófico, bem como conhecer características do contexto sócio-histórico, o qual foi cenário de suas maiores experiências nos registros da língua.

Mikhail Mikháilovitch Bakhtin (1895-1975) desenvolveu, ao longo de suas reflexões, estudos e apontamentos sobre as noções, conceitos e categorias de análise da linguagem, com base em discursos do cotidiano, de caráter artístico, filosófico, científico e institucional. Segundo Paula (2013):

[...] Bakhtin já foi denominado teórico da literatura, linguista, filósofo da linguagem, historiador da cultura, entre outras designações. Viveu despercebido em seu meio intelectual acadêmico, no anonimato de sua própria escrita – resistindo à ditadura de Stálin, às fissuras da Revolução Russa, ao exílio no Cazaquistão, à osteomielite, à massificação da cultura do Estado soviético, à difícil sobrevivência, à pobreza, sempre motivado por seus escritos inacabáveis e inacabados. (Paula, 2013, p. 243).

Paula (2013), ao pontuar características de Bakhtin, nos permite refletir o quão diversos eram seus escritos, e de modo bastante particular, descreve um renomado escritor, que, apesar das dificuldades impostas, como as ditaduras, revoluções, exílios, ainda enfrentava uma vida envolta à pobreza.

E o que nos chama atenção nas palavras de Paula (2013) é o fato de Bakhtin em seu meio intelectual ter vivido despercebido, no anonimato de sua própria escrita. Seria a escrita sua terna companhia? Podemos refletir que possivelmente, pois diante de todas as impossibilidades, o que causava motivação para Bakhtin eram seus escritos, que através das

expressões das suas vivências e pensamentos ganham vida e significado até os dias atuais, contribuindo com reflexões sobre os usos da linguagem como prática social.

Bakhtin, no desenvolvimento de suas reflexões, integrou um grupo de estudiosos conhecido como o “Círculo de Bakhtin”⁷. É importante enfatizarmos que os estudos desenvolvidos no Círculo têm até os dias atuais contribuições significativas, não somente para a filosofia da linguagem, mas, de modo específico, para a área das ciências humanas, por possibilitar reflexões a respeito da concepção dialógica da linguagem.

Nesses aspectos, evidenciamos que os estudiosos membros do Círculo de Bakhtin refletiam sobre as influências que a linguagem sofria no contexto social, por meio dos aspectos ideológicos dominantes e da luta de classes. Desse modo, estes estudiosos desenvolveram grandes contribuições para a concretização da Teoria Dialógica da Linguagem, que aborda a linguagem como fundamento essencial da existência humana nos aspectos de usos e interação discursiva.

Em face disso, enfatizamos que, para o Círculo de Bakhtin, a interação discursiva é considerada a “realidade fundamental da língua” (Volóchinov, 2018). Sendo a unidade real de sentidos entre os sujeitos que socialmente interagem.

Observemos na imagem a seguir membros do Círculo de Bakhtin:

Imagem 02 - Estudiosos do Círculo de Bakhtin



Fonte: https://pt.wikipedia.org/wiki/Mikhail_Bakhtin

⁷Os estudiosos que faziam parte do Círculo de Bakhtin eram intelectuais russos e que tinham formações distintas, assim como também exerciam atividades profissionais variadas. Nisso, observamos a diversidade existente entre esses estudiosos no que se refere aos aspectos existenciais e sociais.

Paula (2013, p. 243) ressalta que “O círculo de Bakhtin situa-se na episteme da União Soviética, especialmente nas décadas de 20 e 30 do século 20.”. Compreender o contexto sócio-histórico do Círculo nos permite maior construção de significados a respeito das suas contribuições teóricas, o que possibilita refletir sobre as condições de produção escrita desses estudiosos: “Inicialmente, não podemos falar do círculo sem mencionar a importância da amizade entre seus membros (Bakhtin, Volóchinov e Medvedev, entre outros não menos importantes)” (Paula, 2013, p. 243). Estes pensadores, através do círculo, fundamentam-se em “abordagens filosóficas da linguagem e das artes” (Volóchinov, 2018, p.14).

Neste viés, os estudiosos representantes do Círculo de Bakhtin inovaram nas abordagens de investigação dos usos da linguagem, ao compreenderem a interação como o evento fundamental da língua, materializada, por meio de enunciados concretos entre os sujeitos, situados em determinados contextos sócio-históricos.

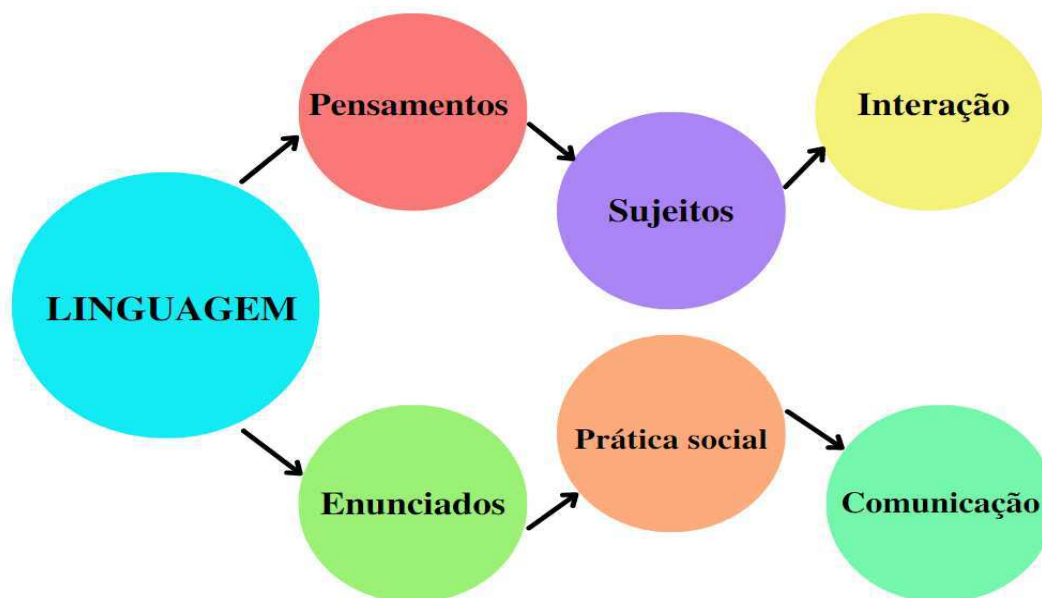
O Círculo deixou grande legado de contribuições nas ciências humanas para estudos diversos em âmbito acadêmico, especialmente nos estudos que abordam os usos da linguagem. Para Bakhtin (2016, p. 11), “Todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem”. Logo, ressaltamos que a linguagem é caracterizada como prática social que permite a interação entre os sujeitos, por meio da comunicação nos seus diferentes aspectos.

Por conseguinte, os usos da linguagem caracterizam-se como objetos de análise para reflexões sócio-históricas diversas, e “cada produto ideológico (ideologema) é parte da realidade social e material que circunda o homem, é o momento do horizonte ideológico materializado.” (Medviédev, 2019 [1928], p. 50). Na perspectiva deste pensamento, convém afirmarmos que linguagem e pensamento são categorias que se relacionam mutuamente. A partir desta afirmação, ressaltamos que é através das expressões da linguagem que os pensamentos dos sujeitos são exteriorizados sócio-historicamente.

Logo, acreditamos que é importante um olhar sobre os aspectos contextuais, nos quais ocorrem os usos da linguagem e do pensamento, pois, assim, compreendemos as concepções de línguas e suas peculiaridades: “A dependência mútua entre pensamento e linguagem leva à conclusão de que as línguas concernem a concepções de mundo que lhes são inerentes.” (Volóchinov, 2018, p. 20). Portanto, enfatizamos que ao refletirmos a respeito do pensamento expresso pelo respectivo autor, fica evidente que linguagem e pensamento são categorias que se concretizam de forma mútua e contextualizada sócio-historicamente, pois os sujeitos exteriorizam seus pensamentos através dos usos da linguagem.

Na figura a seguir, apresentamos alguns aspectos que consideramos importantes para o desenvolvimento da nossa pesquisa, no que se refere à concepção de linguagem sob a perspectiva bakhtiniana. Observemos:

Figura 02 - Linguagem na perspectiva de Bakhtin



Fonte: Autoria própria (2023)

Diante desse panorama, o qual apresentamos a relação entre os elementos constituintes do ato comunicativo através dos usos da linguagem, salientamos que compreender as concepções de linguagem segundo os apontamentos do Círculo de Bakhtin é vislumbrar que pensamentos e enunciados são formas de expressão da linguagem. Os pensamentos, enquanto formas de expressão dos sujeitos, permitem a troca de vivências, em seus aspectos valorativos de interação nos diversos contextos sociais. Os enunciados, por sua vez, possibilitam a realização de diversas práticas sociais entre os sujeitos através da comunicação.

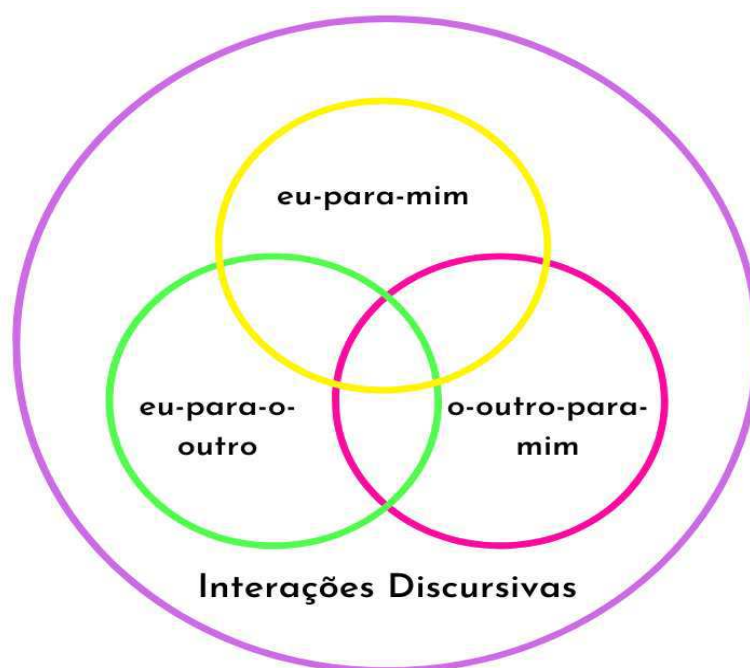
Está bastante claro que a linguagem é efetivada através dos pensamentos e, de modo específico, dos enunciados que constituem formas únicas de comunicação e interação. Deste modo, dando continuidade ao olhar sobre os usos da linguagem na perspectiva dialógica, destacamos aspectos da “arquitetônica bakhtiniana” que fundamentam as bases conceituais da referida teoria, representando uma relação interacional entre a arte, a ciência e a ética. Sobre a mencionada arquitetura, Bakhtin (2017) tece que:

Cada eu ocupa o centro de uma arquitetura na qual o outro entra inevitavelmente em jogo nas interações dos três momentos essenciais de tal arquitetura, e portanto do eu, segundo a qual se constituem e se dispõem todos os valores, os significados e as relações espaçotemporais. Esses são todos caracterizados em termos de alteridade e são: eu-para-mim, eu-para-o-outro, o outro-para-mim (Bakhtin, 2017, p. 23).

Bakhtin (2017), ao usar a terminologia “arquitetônica” para o tratamento dos aspectos, noções e conceitos basilares de sua perspectiva, reporta às relações que constituem a interação discursiva entre os sujeitos. Salientamos que nesse viés da teoria bakhtiniana o “*eu*” e o “*outro*” evidenciam-se como sujeitos que interagem em relações espaço temporais determinadas, e a partir desta interação são caracterizados em aspectos de alteridade.

Vejam os a figura a seguir:

Figura 03 - Arquitetônica do pensamento bakhtiniano



Fonte: Autoria própria (2023), com base em Bakhtin (2017)

Na Figura 02, ilustramos a arquitetura de Bakhtin, que acontece no jogo das interações entre os sujeitos. Em relação ao *eu-para-mim*, refere-se ao ser concreto, único e responsável que age no mundo com uma consciência reflexiva e ética dos seus atos. No que se refere ao *eu-para o-outro*, está relacionado às minhas intenções e aos meus atos com o outro, e sobre o *outro-para-mim*, implica as relações dialógicas de usos da linguagem que o outro realiza para manter a interação.

Conforme esse olhar para a arquitetura bakhtiniana, nos apropriamos dos aspectos basilares que constituem os estudos dialógicos da linguagem, sendo eles o ato responsável, o dialogismo, a alteridade, a consciência, os tons emotivos-volitivos, os aspectos axiológicos e valorativos.

2.2 TEORIA DIALÓGICA DA LINGUAGEM E ANÁLISE DIALÓGICA DO DISCURSO – ADD

Esta pesquisa tem como premissa as contribuições da Teoria Dialógica da Linguagem na perspectiva da Análise Dialógica do Discurso (ADD) sob o viés bakhtiniano, isto pelo fato da importância dada por Bakhtin e o Círculo aos usos da linguagem nas diversas práticas sociais, e por compreender a linguagem enquanto processo de interação, como constitutiva dos sujeitos e constituída pelos sujeitos. A perspectiva da ADD tem se solidificado cada vez mais em pesquisas das ciências humanas, no que concerne aos estudos sobre interpretação de enunciados, discursos, vozes e suas singularidades.

Bakhtin (2016, p. 11) reflete que “o emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana”. Deste modo, os sujeitos, ao fazerem usos da língua em seus atos de fala, se expressam através de enunciados, sendo cada um deles de uma natureza específica, pois o contexto sócio-histórico de produção interfere na sua composição, por conseguinte, são efetivados como concretos e únicos. A cerca desse pensamento expresso, podemos perceber a unicidade, bem como a forma que cada ato efetivado pelos sujeitos possui, visto que para serem concretizados os atos de fala há interferências do contexto sócio-histórico de produção.

Nas palavras de Volóchinov (2018):

Efetivamente, o enunciado se forma entre dois indivíduos socialmente organizados, e, na ausência de um interlocutor real, ele é ocupado, por assim dizer, pela imagem do representante médio daquele grupo social ao qual o falante pertence (Volóchinov, 2018, p. 204).

Logo, compreendemos que a concretização do enunciado acontece entre sujeitos que estão socialmente e historicamente situados. Nesta perspectiva, os estudos desenvolvidos pelo Círculo de Bakhtin expressam que “O centro organizador de qualquer enunciado, de qualquer expressão não está no interior, mas no exterior: no meio social que circunda o indivíduo” (Volóchinov, 2018, p. 216). Assim sendo, o pensamento do supracitado autor, demonstra a importância do meio social nas relações dialógicas entre os sujeitos. É evidente, que o contexto social, por meio situações de produção dos discursos, torna-se fator de suma importância para considerarmos na ADD.

Portanto, vale a pena ressaltar que todo enunciado “é um elo na cadeia da comunicação discursiva. É a posição ativa do falante nesse ou naquele campo do objeto e do sentido. Por isso, cada enunciado se caracteriza, antes de tudo, por certo conteúdo semântico-objetal.”

(Bakhtin, 2016, p. 46-47). Sendo assim, os enunciados são elos entre o “*eu*” e o “*tu*” que, interligados através dos sentidos e objetivos de usos, favorecem o processo de interação:

No que tange os aspectos de usos da linguagem, a palavra nas suas diversas formas de usos é tida como elemento comunicativo e, sendo assim, apresenta sentidos nos estudos desenvolvidos pelo Círculo. A cerca disso, observemos o que expressa Medviédev (2019) um dos estudiosos representantes do Círculo:

Não importa o que a palavra signifique, ela, antes de mais nada, está materialmente presente como palavra falada, escrita, impressa, sussurrada no ouvido, pensada no discurso interior, isto é, ela é sempre parte objetiva e presente do meio social do homem (Medviédev, 2019 [1928], p. 50).

Na perspectiva da ADD, não é somente o enunciado que tem sua importância, mas a enunciação efetivada através do processo de usos da língua em movimento. De acordo com o que nos apresenta Medviédev (2019), a palavra expressa sentidos a partir do momento que é parte objetiva e contextualizada sócio-historicamente nas relações de interação entre os sujeitos. Em outras palavras, salientamos que o significado da palavra se torna importante a partir da sua materialidade social, são os usos que possibilita a junção de significados.

Nestes termos, nos reportamos a Volóchinov (2018), que enquanto representante do Círculo, infere:

De fato, o ato discursivo, ou mais precisamente o seu produto - o enunciado - de modo algum pode ser reconhecido como um fenômeno individual no sentido exato dessa palavra, e tampouco pode ser explicado a partir das condições psicoindividuais e psíquicas ou psicofisiológicas do indivíduo falante (Volóchinov, 2018, p. 200)

Tendo em vista o ato discursivo e os aspectos enunciativos que refletem a enunciação, e de modo concreto os usos da linguagem, Volóchinov (2018) reflete que o enunciado sendo apresentado como produto do ato discursivo não pode ser observado como um fenômeno que apresente características individuais ou condições psicoindividuais, psíquicas, psicológicas dos sujeitos. Por conseguinte, ressaltamos que, ao compreendermos o ato discursivo concretizado através do enunciado e a amplitude dos usos da linguagem nas diversas práticas sociais, percebemos a dimensão social que envolve o enunciado, e, por conseguinte, os usos da linguagem. Nesta perspectiva, “o enunciado é de natureza social” (Volóchinov, 2018, p. 200). Logo, concluímos que o contexto social é também, elemento importante na constituição do enunciado.

Em consonância as reflexões até aqui apresentadas sobre a ADD, tomamos como fato importante destacar o pensamento da pesquisadora e linguística brasileira Beth Brait, que é reconhecida por seus estudos a respeito do discurso na perspectiva bakhtiniana.

Sendo assim, observemos a definição exposta por Brait (2006, p. 10) sobre a perspectiva da ADD: “[...] a indissolúvel relação existente entre língua, linguagens, história e sujeitos que instaura os estudos da linguagem como lugares de produção de conhecimento de forma comprometida, responsável [...]”. Podemos compreender que a linguista considera a relação entre língua, linguagens, história e sujeitos como sendo indissolúveis e configurando-as como propriedades para a produção de conhecimentos.

Ainda segundo Brait (2006, p. 10), “esse embasamento constitutivo diz respeito a uma concepção de linguagem, de construção e produção de sentidos necessariamente apoiadas nas relações discursivas empreendidas por sujeitos historicamente situados.” É por meio dessa vertente que somos estimulados a analisar a construção dos discursos produzidos por sujeitos historicamente situados, de maneira comprometida, responsável e em níveis filosófico-estético, ético e cognitivo.

Dando continuidade as nossas reflexões sobre a ADD, vejamos o que Francelino e Xavier (2014) pensam a respeito:

A perspectiva da ADD mostra que o diálogo ou a relação dialógica é a forma clássica de comunicação verbal e esta afirmação leva em conta a existência de sujeitos falantes, sujeitos que interagem, visto que o enunciado é dotado de reações-respostas que demarcam a responsividade ativa do interlocutor, do outro, vindo confirmar que a natureza da palavra quer sempre ser ouvida. O dialogismo é a capacidade de dialogar com o já dito e se reportar com que ainda será dito (Francelino; Xavier, 2014, p. 27).

Os autores asseguram que a perspectiva da ADD considera as relações dialógicas como uma forma de comunicação que faz uso da palavra, seja falada ou escrita, por conseguinte é importante considerar a existência de sujeitos que se comunicam por meio da troca de vivências e sobretudo do processo de interação. No tocante, é importante frisar que Francelino e Xavier (2014) apresentam uma possível definição de dialogismo, caracterizando-o como uma capacidade de dialogar com os discursos já ditos ao tempo que reproduz o que ainda será dito.

No que diz respeito ao referido pensamento, afirmamos que “o dialogismo são as relações de sentido que se estabelecem entre dois enunciados.” (Fiorin, 2008, p. 19). Nestes aspectos, podemos compreender que o dialogismo é a maneira de comunicar-se com o já dito e se relacionar com o que será dito a posteriori, sendo assim, os sujeitos constroem relações de sentido entre seus enunciados.

À luz dessas ponderações teóricas afirmamos que “Para essa abordagem dialógica, o sujeito é, sempre, composto a partir e por meio do “*outro*”. Assim o “*outro*” é condição *sine qua non* para a existência do “*eu*” (Paula, 2013, p. 253). Evidenciamos então, que a relação

entre os sujeitos é o que fundamenta a concepção dialógica. É o fato do *eu* agir em razão do *outro*, logo, o *outro* caracteriza-se como elemento basilar na produção de sentidos.

Nestes termos, a referida pesquisa na perspectiva da ADD “concebe os estudos da linguagem empreendidos pelo círculo de Bakhtin como formulações em que o conhecimento é concebido de forma viva, produzido e recebido em contextos históricos e culturais específicos” (Paula, 2013, p. 251). Salientamos assim, a importância de pesquisas que vislumbrem práticas de usos da linguagem concebida como produto vivo, em movimento. Neste sentido, a perspectiva bakhtiniana compreende as vivências dos sujeitos, a partir das suas experiências e singularidades expressa por meio do tom emotivo-volitivo. Assim, compreendemos que “O tom emotivo-volitivo se dá precisamente em relação à unidade singular concreta no seu conjunto, expressa a inteira completude do estado-evento em um momento preciso.” (Bakhtin, 2017, p.90). Entender o real significado expresso nos tons emotivos-volitivos é valorar as singularidades e unicidades dos sujeitos no existir real.

E, por essa razão, nós somos motivados a desenvolver nossa pesquisa tendo uma visão de linguagem enquanto produto vivo da interação social, das condições materiais e históricas de cada tempo, e por acreditarmos na perspectiva dialógica da linguagem e suas contribuições no âmbito educacional.

2.3 COMPREENDENDO O ATO RESPONSÁVEL NA PERSPECTIVA BAKHTINIANA

Salientamos que, para abordar o ato responsável na perspectiva bakhtiniana, voltamos nossa atenção para a obra intitulada *Para uma filosofia do ato - PFA*⁸. Segundo o pensamento de Paula (2013), a obra foi escrita por Bakhtin e intitulada “*Para uma filosofia do ato responsável*, que, segundo vários especialistas, este foi [...] um de seus primeiros textos, extremamente filosófico, dado o diálogo profícuo com os neo-kantistas e o desenvolvimento das noções filosóficas de ética, responsabilidade e responsividade.” (Paula, 2013, p. 244). Nesse sentido, a obra *PFA* apresenta-se como um dos primeiros escritos bakhtinianos. Ressaltamos

⁸“*Para uma filosofia do ato*” deve ter sido escrito por Bakhtin entre os anos de 1920 e 1924, [...]. Permaneceu como manuscrito inacabado e sem título até ser publicado postumamente na Rússia em 1986. [...] O texto integra um conjunto de manuscritos que Bakhtin havia guardado em um esconderijo em Saransk, cuja existência somente seria revelada pelo próprio Bakhtin nos anos 1970, quando já se sentia a salvo das perseguições políticas. O esconderijo em questão data do período de retorno de seu exílio oficial no Cazaquistão (AMORIM, 2009, p.17-18).

que na referida obra os aspectos filosóficos desencadeiam percepções a respeito de ética e da própria responsabilidade dos sujeitos através dos seus atos.

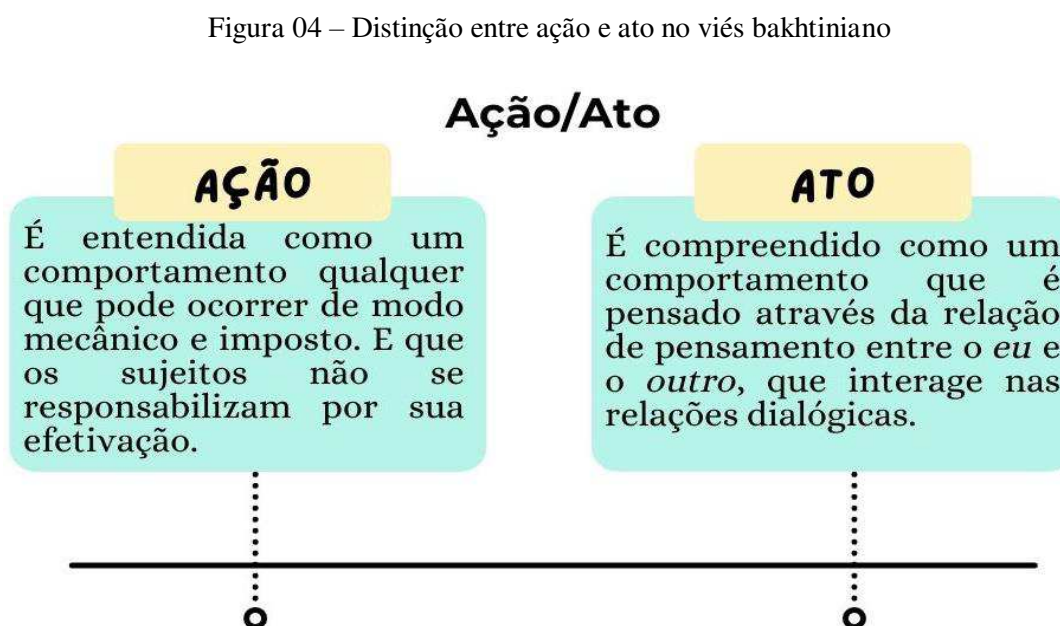
Segundo Amorim (2009, p. 20), em PFA, “Bakhtin deixa explícito que quer empreender uma *filosofia moral*.” A mencionada obra reflete sobre “a concepção bakhtiniana do ato como dar um passo”, e neste viés, apresenta a diferença de significados entre “ação” e “ato”. Por conseguinte, Ponzio (2017) introduz que: “Ação não é uma boa escolha. Trata-se de um ato, [...] Bakhtin, neste texto fala de “ato de pensamento, de sentimento, de desejo”, e diz que “tudo é um ato meu, também o pensamento e o sentimento”. (Ponzio, 2017, p. 09). Portanto, a afirmação apresentada por Ponzio (2017) nos possibilita compreender a diferença entre os termos “ação” e “ato” no que revela a perspectiva bakhtiniana.

Vejamos o que Amorim (2009), expõe sobre a concepção de ato:

E o que é um ato segundo Bakhtin? Antes de mais nada, é importante precisar que PFA trata do ato de pensar ou de criar. Criação teórica e criação artística como unidades da cultura. Mas, sobretudo, é importante precisar que Bakhtin distingue ato de ação. A ação é um comportamento qualquer que pode ser até mecânico ou impensado. O ato é responsável e assinado: o sujeito que pensa um pensamento assume que assim pensa face ao outro, o que quer dizer que ele responde por isso. Uma ação pode ser uma impostura: não me responsabilizo por ela e não a assino. Ao contrário, escondo-me nela (Amorim, 2009, p. 22).

Nas palavras de Amorim (2009), é preciso ter a dimensão das unidades da cultura quando se questiona o que seria ato, sendo esta a perspectiva teórica e artística, bem como explícita que na concepção bakhtiniana há uma distinção entre ação e ato.

Essa distinção aparece de forma ilustrativa na figura a seguir:



Fonte: Autoria própria (2023)

Neste sentido, o ato é um comportamento, é um agir que o sujeito pensa e logo assume, colocando-se como responsável pelo seu agir de modo ético e íntegro, diante de si, do outro, dos outros. “O ato é um gesto ético no qual o sujeito se revela e se arrisca inteiro. Pode-se mesmo dizer que ele é constitutivo de integridade. O sujeito se responsabiliza inteiramente pelo pensamento” (Amorim, 2009, p. 23). Nesse sentido, o sujeito age de modo consciente e responsável.

O conceito de “Ato” para Bakhtin considera a manifestação cultural dos sujeitos, ou seja, seus pontos de vista. É o fato de o sujeito se posicionar sócio-historicamente. “*Postupok*”, ato, contém a raiz “*stup*” que significa “passo”, ato como um passo, como uma iniciativa, movimento, ação arriscada, tomada de posição” (Ponzio, 2017, p. 09-10). É nesta dimensão do ato como movimento que compreendemos a dimensão significativa do agir.

Nesse sentido, vislumbramos a noção de ato conectado a um evento, em que o sujeito se situa em determinado contexto sócio-histórico e toma partido, assume pontos de vista direcionando o seu agir.

Logo, todo ato é composto por um sujeito que age, um contexto no qual o sujeito está inserido e as características sócio-históricas presentes no contexto que são imprescindíveis e determinantes para o seu agir. “O ato é o movimento do pensamento, é o seu vir-a-ser” (Amorim, 2009, p. 22). O ato realiza-se mesmo antes da sua concretização no mundo real, é no pensamento que ele é formulado.

Ponzio (2017) pontua sobre o ato/ “*Postupok*”:

“*Postupok*” é um ato, de pensamento, de sentimento, de desejo, de fala, de ação, que é intencional, e que caracteriza a singularidade, a peculiaridade, o monograma de cada um, em sua unicidade, em sua impossibilidade de ser substituído, em seu dever responder, responsabilmente, a partir do lugar que ocupa, sem álibi e sem exceção (Ponzio, 2017, p. 10).

Nesta pesquisa, podemos compreender ato como todo agir do sujeito no mundo real, seja seus pensamentos, sentimentos, desejos, ou seja, todo agir é “Ato”, que é intencional, singular, único, irrepitível e insubstituível. Configurando-se como agir responsável dos sujeitos, nesse sentido, Sobral (2019, p. 147) nos diz que “é fundado na responsabilidade, uma vez que é uma maneira de agir irredutível a um conteúdo, um ato firmado e reconhecido”. Portanto, os sujeitos constituem atos singulares nas relações do *eu* com o *outro*, por meio do agir/ato.

Outra característica importante que se faz presente em *PFA* é que “Ato responsável” é uma expressão recorrente no texto de Bakhtin. Segundo Santos (2013, p. 241), a “expressão ato

responsável é um conceito central na concepção bakhtiniana, pois remete a dois movimentos da responsabilidade com a responsividade, a conexão entre a compreensão e a escuta de quem fala e escuta ao mesmo tempo”. A partir das palavras de Santos (2013), entendemos a importância do ato responsável para a obra bakhtiniana, por ser apresentado como um conceito central e por conectar os movimentos de responsabilidade e responsividade.

Partindo dessa percepção, observamos o que Kramer (2013, p. 31) salienta, quando exprime que “o ato ético se materializa como acontecimento singular e irrepitível, ou seja, em um contexto histórico concreto”. Deste modo, cada ato é único, possui uma única singularidade e concretiza-se em contextos históricos determinados.

Nesta perspectiva, é na prática que o ato se posiciona, e cada ato depende de nossa participação no mundo. É pensar que o homem existente é um ato, simplesmente por pensar na existência humana, tudo o que constitui o existir evento está ligado aos atos.

Deste modo, todo ato realizado pelos sujeitos precisa ser reconhecido enquanto existir-evento com responsabilidade, e o ato sempre estará carregado de valores e pontos de vista distintos.

Ponzio (2017) expressa que:

Inevitavelmente é no mundo vivido como singularidade, no mundo da *vivência* única, que cada um se encontra quando conhece, pensa, atua e decide; é daqui que participa do mundo em que a vida é transformada em objeto e situa a identidade sexual, étnica, nacional, profissional, de status social, em um setor determinado do trabalho, da cultura, da geografia política, etc (Ponzio, 2017, p. 21).

Ressaltamos que na obra *PFA*, é detalhada a singularidade do ato responsável, contudo, podemos compreender essa singularidade através das vivências únicas de cada sujeito que se relaciona com outros sujeitos e atribui sentido às suas vivências ao discernir “quem é o outro?”, “quem é o meu próximo?” (Ponzio, 2017, p. 20).

Visto que cada sujeito se encontra consigo mesmo nas suas diversas formas de agir, assumindo identidades, valores e posições no mundo vivido. Deste modo, os sujeitos assumem suas vivências de modo único, através das suas singularidades expressas no existir real da vida vivida.

A obra *PFA* apresenta nas relações entre os sujeitos uma separação entre dois mundos, o mundo da cultura e o mundo da vida (*vivência*).

Observemos na figura a seguir:

Figura 05 - Visão de mundo segundo a perspectiva bakhtiniana



Fonte: A autoria própria (2023)

Vejamos o que Ponzio (2017) reflete sobre esses dois mundos:

Cria-se assim a cisão entre dois mundos reciprocamente impenetráveis e não comunicantes: o mundo não oficial da vida vivida, da vivência (como esta expressão soa em português evitando o participio passado), e o mundo oficial, da cultura, do social feito das relações entre identidades, entre papéis, entre pertencimentos, entre diferenças indiferentes, entre indivíduos que, como tais, são individualizados por coordenadas que os assumem como representativos deste ou daquele conjunto (Ponzio, 2017, p. 18-19).

Ao apresentar essa distinção e de modo particular cisão entre os dois mundos mencionados, Ponzio (2017) explicita que entre esses dois mundos não há nenhuma relação e que um não penetra no interior do outro. Visto que o mundo da cultura é onde os atos dos sujeitos nas suas individualidades, unicidades e singularidades são objetivados, e o mundo da vida compreende as expressões das vivências dos sujeitos, nas suas relações dialógicas de troca entre sujeitos.

Na concepção bakhtiniana, é no mundo vivido das vivências que os sujeitos nas suas singularidades realizam seus atos, e através deste agir único que participam do mundo da cultura através das relações sócio-históricas. “Por isso, o que unifica os dois mundos é o evento único do ato singular, participativo, não indiferente” (Ponzio, 2017, p. 21). Nestes termos, os dois mundos se conectam a partir da unicidade e singularidade expressas no ato.

Observemos o que Ponzio (2017) explana em *PFA*:

A ciência, a arte e a vida adquirem unidade somente na pessoa que as incorpora na sua unidade. Mas esta ligação, como acontece muitas vezes, pode se tornar mecânica, externa, já que falta a unidade de uma dupla responsabilidade: a “responsabilidade especial”, isto é, a responsabilidade que decorre da pertença a um todo, relativa a um determinado setor da cultura, a um determinado conteúdo, e a um certo papel e função, e, portanto, uma

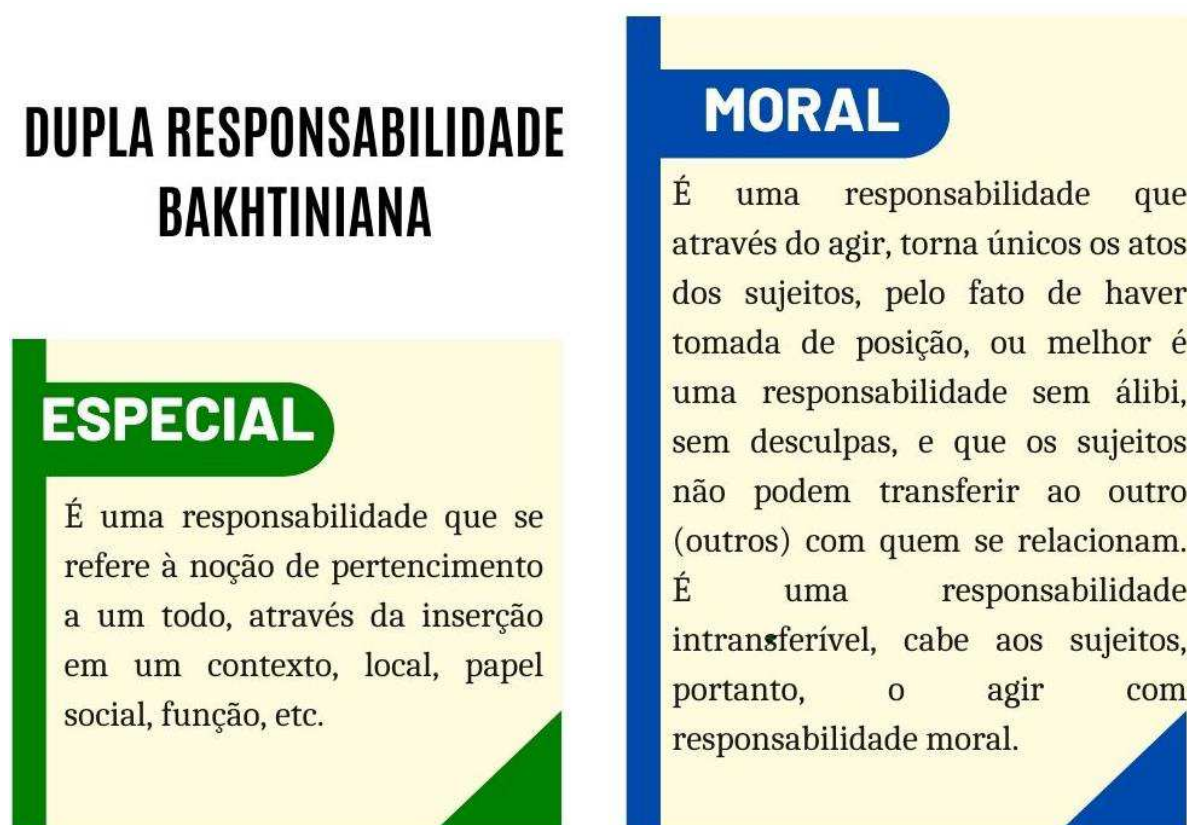
responsabilidade delimitada, definida, referida à identidade reiterável do indivíduo objetivo e intercambiável; e, de outra parte, a “responsabilidade moral”, uma “responsabilidade absoluta”, sem limite, sem álibi, sem desculpa, que por si só torna único, irrepetível o ato, enquanto responsabilidade não transferível do indivíduo (Ponzio, 2017, p. 21).

O que atribui sentido à vivência dos sujeitos é o evento único incorporado na sua unidade em cada ato singular, é uma ligação que unifica os dois mundos, o vivido e o mundo do objeto. Quando os sujeitos não relacionam os dois mundos, as suas vivências se tornam mecânicas, sem responsabilidade.

Neste sentido, Ponzio (2017), revela uma dupla responsabilidade nas vivências expressas pelos atos dos sujeitos.

Observemos na figura a seguir:

Figura 06 - Dupla responsabilidade bakhtiniana



Fonte: Autoria própria (2023)

Diante da compreensão da dupla responsabilidade apresentada em PFA, é preciso ressaltarmos que, caso os sujeitos estejam desvinculados da unidade singular da existência de cada um, eles passam a fluir na unidade singular da vivência dos sujeitos como razão “irresponsável e devastadora” (Ponzio, 2017, p. 22). É nesta perspectiva de vivenciar o ato de forma responsável que PFA nos aponta o agir dos sujeitos de forma comprometida com o seu

EU e o *OUTRO*, levando em consideração que “Eu não posso fazer como se eu não estivesse aí; não posso agir, pensar, desejar, sentir como se eu não fosse eu, e cada identificação de si mesmo falha em sua pretensão de identificação com o outro” (Ponzio, 2017, p. 22). Portanto, em PFA a relação do “*eu*” com o “*outro*” é característica marcante para que possamos compreender a responsabilidade dos atos dos sujeitos sócio-historicamente situados.

Pensar na concepção de ato frente aos pressupostos bakhtinianos, nos remete aos estudos dialógicos desenvolvidos pelos representantes do Círculo. Nesta conjuntura Volóchinov (2018), afirma: “[...] O indivíduo como proprietário dos conteúdos da sua consciência, como autor das suas ideias, como uma personalidade responsável por suas ideias e desejos, é um fenômeno puramente socioideológico [...]”. Volóchinov (2018, p. 129) Logo, diante dessa reflexão, compreendemos um sujeito o qual pertence a sua consciência, por ele ter autonomia nas suas ideias e assumir a responsabilidade nas diversas vivências que vier se encontrar. A partir das palavras de Volóchinov (2018), compreendemos que o sujeito vivencia fenômenos de natureza socioideológica ao tornar-se responsável por seus atos.

Neste sentido, os sujeitos precisam se posicionar nas suas vivências, assumir seus atos com unidade singular, pois, por mais que busquem a identificação com o outro nas suas relações, não há sujeitos que vivenciam a mesma unidade de sentido, cada um se constitui como sujeito único.

Por este motivo:

Ao mesmo tempo, não posso fazer como se o outro não estivesse aí, não um outro genérico, mas o outro na sua singularidade que ocupa um lugar no espaço-tempo e na medida dos valores que eu não posso ocupar, próprio pelo não-álibi de cada um no existir (Ponzio, 2017, p. 22-23).

É preciso que os sujeitos assumam nas suas vivências o olhar para o *outro* como um sujeito de singularidades próprias, e é imprescindível que sejam respeitadas as situações de produção dos discursos seja nos aspectos sociais ou temporais.

Através dos diálogos estabelecidos em PFA, Bakhtin (2017), ressalta o dever do ser em seu ato responsável. Nisto, o “dever é uma categoria original do agir-ato [*postuplenie-postupok*] (e tudo é um ato meu, inclusive o pensamento e o sentimento), é uma certa atitude [*ustanovka*] da consciência[...]” (Bakhtin, 2017, p. 47). Compreender as noções de responsabilidade especial e moral nos permite maior apreensão do sentido do *DEVER* de cada sujeito. Neste mesmo pensamento, é de suma importância ressaltarmos a arquitetura bakhtiniana, a qual já foi tratada no primeiro tópico, que relaciona a ética (vida) e a estética (arte/criação) através dos atos dos sujeitos.

3 SER/FAZER DOCENTE EM CONTEXTO DE ENSINO REMOTO: IMPLICAÇÕES NA EDUCAÇÃO E PROTAGONISMO DOCENTE À LUZ DA ADD

Ser significa ser para o outro,
E, através dele, para si
(Bakhtin, 2003, p. 341).

Neste capítulo, damos continuidade aos diálogos referentes às bases teóricas escolhidas para o desenvolvimento desta pesquisa. Neste sentido, dividimo-lo em quatro tópicos:

O primeiro tópico: 3.1 *Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) no contexto pandêmico* (Alves, 2020; Aoki, 2004; Guedes; Silva, 2021; Kensky, 2003; Soares, 2020). No tópico seguinte, 3.2 *O professor como sujeito do processo de ensino e aprendizagem* (Aparício, 2014; Charlot, 2013; Libâneo, 2012; Saujat, 2004; Pérez Gómez, 1998). No terceiro tópico, 3.3 *Protagonismo Docente: aspectos da dimensão significativa para o ser/fazer docente* (Guedes; Rangel 2021; Gomes, 2019; Moura; Forster, 2012; Sales, 2009). No último tópico do referido capítulo, 3.4 *Protagonismo docente sob o viés dos escritos de Bakhtin* (Bakhtin, 2017; Castilho; Paese, 2013; Medrado, 2011; Silva; Camargo, 2015; Tardif; Lessard, 2005).

Nesta perspectiva, contemplaremos o momento em que o contexto educacional brasileiro foi cenário para a concretização do ensino remoto, através dos usos das TDICs, e, por conseguinte, evidenciamos o “protagonismo docente”, com ênfase no agir do professor como sujeito ativo no processo de ensino e aprendizagem com a intenção de maiores fundamentos a respeito de sua dimensão significativa para o *ser/fazer docente*.

Nestes termos, lançamos um olhar para o professor protagonista sob o viés da perspectiva bakhtiniana, que observa nas expressões dos sujeitos os seus atos vivenciados através dos usos da linguagem como únicos e irrepetíveis, assim como repletos de sentidos e valorações.

3.1 TECNOLOGIAS DIGITAIS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NO CONTEXTO PANDÊMICO

Desde o início de 2020, o cenário mundial, e de modo específico, o nosso país precisaram adequar-se para o enfrentamento da Pandemia do Covid-19, que acarretou implicações diversas e novas adaptações a esse cenário conflituoso. Sobre essa necessidade de adaptações e busca de alternativas para o enfrentamento da pandemia, Santos (2020)⁹ reflete

⁹Sugerimos a leitura da obra “A cruel pedagogia do vírus”, de autoria de Boaventura de Souza Santos (2020), que reflete possíveis conhecimentos apreendidos pelos sujeitos, oriundos da pandemia do Covid-19.

que a “pandemia e a quarentena estão a revelar que são possíveis alternativas, que as sociedades se adaptam a novos modos de viver quando tal é necessário e sentido como correspondendo ao bem comum”. Conforme a reflexão apresentada, podemos perceber que Santos (2020) enaltece aspectos importantes da pandemia do Covid-19, ao refletir alternativas encontradas que visam ao bem comum.

Nesta perspectiva, compreendemos que através da pandemia e da quarentena, os sujeitos buscaram alternativas para o enfrentamento e, por conseguinte, foi momento que possibilitou novos modos de viver e se relacionar socialmente. Dessa forma, em face do cenário pandêmico, “As consequências e efeitos que o novo Coronavírus trouxe para sociedade representam profundas mudanças e adaptações significativas em todos os setores sociais, inclusive, no educacional” (Martins; Freitas, 2020, p. 23). Por este motivo, nos inquietamos para o desenvolvimento dessa pesquisa sobre estes aspectos das consequências do Covid-19 nas vivências dos sujeitos em contexto educacional.

Em face do referido contexto:

O processo educativo por si só é marcado por altos e baixos, mas o cenário atual elevou esta ideia para um novo patamar. A compreensão inicial de um cenário confuso vai dando lugar ao exercício de tentativa de construção de sentido, na medida do possível. O profissional da educação, nessa perspectiva, se vê diante da tentativa de abstrair a realidade enquanto resgata em seus saberes e sua formação profissional as possibilidades de construir alternativas. (Arruda; Nascimento, 2021, p. 271, Grifos do autor indicado).

Nestes termos, com o avanço da pandemia em nosso país, o sistema educacional teve que responder com políticas e estratégias que pudessem ser adequadas aos segmentos educacionais, e por conseguinte, direcionadas à comunidade escolar. Diante das estratégias apresentadas para a continuidade do ensino, as TDICs foram instrumentos significativos. É preciso mencionar que as nossas legislações são claras quanto ao uso das TDICs no contexto de ensino. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei Nº 9.394/96, concebe a educação a distância (EAD) como uma modalidade da educação, materializada pelo uso das TDICs no processo de ensino e aprendizagem.

No contexto educacional foi inserido o ensino remoto, regulamentado por meio da portaria Nº 343 de 17 de março de 2020, publicada pelo Ministério da Educação (MEC), como alternativa de continuidade das atividades escolares e manutenção dos vínculos entre escola e família, alunos e professores, por meio do uso das TDICs. Neste entendimento, o ensino remoto está direcionado às atividades didáticas não presenciais, e no contexto da emergência sanitária tornou-se uma possibilidade. Deste modo, o ensino remoto teve como principal objetivo minimizar os impactos no processo de ensino-aprendizagem escolar através do uso das TDICs.

Destacamos a importância da Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2018), a qual aponta para o uso das TDICs no processo de ensino aprendizagem em sua 5ª (quinta) Competência Geral:

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva (Brasil, 2018, p. 11).

Ressaltamos que a BNCC, enquanto documento de caráter normativo para a educação brasileira, passa a admitir os contextos de ensino e aprendizagens como propícios para o uso das novas tecnologias. Sendo assim, uma inovação para os docentes, visto que muitos não possuíam familiarização com recursos tecnológicos no ensino.

Sobre o uso das TDICs, Santos (2013) afirma que:

As novas Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC), usadas na comunicação social, estão cada vez mais interativas, pois permitem a troca de dados dos seus usuários com recursos que lhes permitem alternativas e aberturas das mais diferentes. Essas novas tecnologias que permitem a preparação e manipulação contínua de teores específicos por parte do professor/aluno e do aluno/professor, codificando-os, decodificando-os, recodificando-os conforme as suas realidades, as suas histórias de vida e a tradições em que vivem, permitem um entendimento mais eficaz, alternando os papéis de emissor e receptor, como co-protagonistas e contribuintes da ação cognitiva (Santos, 2013, p. 218).

A autora destaca o processo de modernização no uso das TDICs, que hoje no mundo contemporâneo as TDICs são apresentadas proporcionando mais interação aos seus usuários, bem como ressalva que, no contexto escolar, as trocas de dados entre professor/aluno ou aluno/professor possibilitam melhores modos de comunicação e vivências mais práticas. Destacamos o termo usado por Santos (2013), *co-protagonistas*, ao compreendermos que nos usos das TDICs todos os sujeitos são evidenciados, nenhum passa despercebido, do protagonista ao co-protagonista, as vivências são reais e valorativas.

Desse modo, no ensino remoto, se tornaram diversas as possibilidades de uso das TDICs concretizadas por meio de Redes Sociais, Plataformas Digitais e Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA), sendo destacado o *Google Classroom*, conforme menciona Alves (2020, p. 24): “O *Google Classroom* tem sido uma ferramenta pedagógica facilitadora da continuidade da educação para “todos” (todos entre aspas porque, infelizmente, não é para todos”. Percebemos na afirmação de Alves (2020) uma crítica ao acesso e ao manuseio das TDICs, sendo apontada como uma realidade à qual nem todos têm os mesmos direitos de vivenciarem.

Neste sentido, observemos o que Soares (2020, p. 08) discorre sobre o ensino remoto e sua efetivação no espaço escolar: “A sua implementação de modo aligeirado, esbarra na falta de acesso à internet de grande parcela dos estudantes e inclusive de uma significativa parte do corpo docente”. Acrescenta a isso que “soma-se o desconhecimento de um amplo setor do professorado no manejo de tecnologias para elaborar uma aula minimamente “interativa” (Soares, 2020, p. 08)”. Nestes termos, o ensino remoto ao ser posto em prática causou estranhamento nos espaços escolares e nas práticas docentes com o uso das TDICs.

Por conseguinte, as TDICs têm sua importância quando a aproximação e, conseqüentemente, a interação entre os sujeitos professor/aluno se torna significativa através dos diversos aplicativos. Alves (2020, p. 10) aponta que “o uso do Meet e do Zoom, por exemplo, é uma forma mais aproximada da performance de professor e aluno numa sala de aula”. Além disso, “esses aplicativos servem para aproximar alunos e professores. Através deles há a interação de alunos entre si e alunos com professores” (Alves, 2020, p. 10). Notamos a importância das TDICs na construção de vínculos e interação entre professor e aluno.

Destarte, em se tratando de aspectos históricos no contexto educacional, as TDICs tiveram maior visibilidade, e conseqüentemente maior uso, com o desenvolvimento da Educação a Distância (EaD) e, com o passar do tempo, com a popularização dos computadores e da internet, as TDICs tornaram-se uma forma transversal e estratégica, favorecendo as práticas de letramento digital, dos usos multimodais da língua, se fazendo presentes em praticamente todas as áreas do conhecimento e contextos sociais.

Estamos vivendo um novo momento tecnológico. A ampliação das possibilidades de comunicação e de informação, por meio de equipamentos como o telefone, a televisão e o computador, altera nossa forma de viver e de aprender na atualidade. [...] esse é um dos grandes desafios para a ação da escola na atualidade. Viabilizar-se como um espaço crítico com relação ao uso e à apropriação dessas tecnologias de comunicação e informação. Reconhecer sua importância e sua interferência no modo de ser e de agir das pessoas e na própria maneira de se comportarem diante do seu grupo social (Kenski, 2003, p. 24)

Nesta perspectiva, compreendemos a mensurável influência e importância do ensino para os sujeitos sociais, como direito garantido em força de lei, e que, através dos usos das TDICs, contribui para uma educação crítica/reflexiva. Todavia, vale a pena ressaltarmos que, mesmo havendo quantitativos expressivos de usuários com acesso à internet, ainda há realidades em que pais, alunos e professores nem sempre podem acompanhar o desenvolvimento tecnológico e todos os seus recursos disponíveis. Sendo assim, é imprescindível que possamos refletir sobre possibilidades quanto à criação de novas políticas

educacionais, aptas a contemplar todas as demandas que se apresentarem a respeito da inclusão digital.

Na realidade concreta de ensino remoto, as palavras de Kenski (2003) nunca foram tão pertinentes, por vivenciarmos um novo momento tecnológico com a visibilidade das TDICs, em que o uso desses equipamentos se torna algo que passa a interferir no modo de ser e agir dos sujeitos. Vejamos o que nos diz Aoki (2004) sobre os usos das TDICs no processo de ensino e aprendizagem:

[...] as Tecnologias de Informação e Comunicação – TICs, como recurso em situações de ensino-aprendizagem proporcionam ao professor uma mudança de papel, pois este deixa de atuar como “conhecedor”, “repassador” e “transmissor” do conhecimento, para ser o “orientador”, o “facilitador” e “promovedor” da construção do conhecimento (Aoki, 2004, p. 45).

Pode-se afirmar que Aoki (2004) reforça o novo papel do professor, com as mudanças que acontecem na sua atuação docente, por meio do uso das TDICs, sendo diversas as possibilidades, melhorias e transformações ocorridas. Sobretudo, faz-se necessário ressaltarmos que para que sejam alcançadas mudanças efetivas no processo de ensino aprendizagem, é essencial que o professor tenha uma formação capaz de empoderar-se e mostrar autonomia através do *ser/fazer/docente*. Observemos o que nos diz Libâneo (2011) sobre as dificuldades e resistências vivenciadas pelo professor no trabalho com as TDICs, sendo estas dificuldades tidas consequentemente como:

Razões culturais e sociais como certo temor pela máquina e equipamentos eletrônicos, medo da despersonalização e de ser substituído pelo computador, ameaça ao emprego, precária formação cultural e científica ou formação que não inclui a tecnologia. Tais resistências precisam ser trabalhadas na formação inicial e continuada de professores (Libâneo, 2011, p. 68).

Partindo desse entendimento, é fundamental um novo olhar sobre os usos das TDICs no contexto de ensino, havendo a necessidade de uma maior atenção na formação inicial e continuada dos professores, para que seja enfatizada a participação e a inclusão das TDICs em seus atos de atividades mais dinâmicas, e que estas sejam concernentes às inovações tecnológicas. Por conseguinte, devemos observar o que Guedes e Rangel (2021, p. 33), refletem ao expressar que esses mecanismos tecnológicos “não devem ser vistos enquanto inimigos da educação tradicional, no entanto como auxiliares no processo de ensino-aprendizagem”. Deste modo, o professor, através do seu agir docente, precisa compreender que as TDICs são instrumentos que auxiliam o *ser/fazer docente* como mecanismos presentes numa educação que não abandona o viés tradicional, mas que inova, recria e reinventa novas abordagens e modos de agir.

3.2 O PROFESSOR COMO SUJEITO DO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM NO ENSINO REMOTO

No contexto escolar, o perfil docente caracteriza-se como de suma importância para um processo de ensino e aprendizagem eficaz. Esse perfil está atrelado ao professor, enquanto um sujeito ativo, através do seu agir docente, ou melhor, o sujeito que se expressa através do seu modo de *ser* e que age por meio do *fazer*. E, para isto, faz uso de metodologias e instrumentos que caracterizam o *ser/fazer docente*.

Em relação a essa pesquisa, enfatizamos que contempla como objeto de reflexão as vozes de professores a respeito do seu agir docente, dando ênfase a perspectiva do professor como sujeito que age no processo de ensino e aprendizagem:

Reafirmamos, pois, o entendimento de que o ensino e a aprendizagem formam uma unidade dentro de um mesmo processo, ainda que cada termo guarde sua especificidade, não podendo ser subsumido um no outro (Libâneo, 2012, p. 43).

Nas palavras de Libâneo (2012), compreendemos que ensino/aprendizagem são unidades que interagem entre si, e que mesmo cada um tendo um significado, quando se fala em contexto educacional, não podem ser observados de maneira separada, assim como também não produzem sentidos distintos, ou seja, para que haja significados, precisamos contemplar os termos ensino/aprendizagem conectados, produzindo e compartilhando saberes/significados.

Para Charlot (2013, p. 114), “Ensinar é ao mesmo tempo, mobilizar a atividade dos alunos para que construam saberes e transmitir-lhes um patrimônio de saberes sistematizados legados pelas gerações anteriores de seres humanos.”. Podemos perceber a grandiosidade que o ensino oferta através das práticas docentes que mobilizam o empoderamento e participação ativa dos alunos, possibilitando-lhes a construção de saberes que são construídos e reconstruídos ao longo do tempo.

Deste modo, é importante salientarmos que “os professores realizam um trabalho que se caracteriza como uma atividade humana peculiar, a atividade de ensino” (Libâneo, 2012, p. 54). Conforme o pensamento exposto, o ensino caracterizado como atividade humana possui relação de interação socialmente construída por meio do compartilhamento de saberes/conhecimentos.

Observemos o que Saujat (2004) reflete quando relaciona ensino e professor:

Vimos que as escolhas teóricas, epistemológicas e metodológicas levaram as sucessivas pesquisas a considerar o professor sobre múltiplas figuras: como professor eficaz nos primeiros estudos processo-produto; na metade dos anos 1970, como ator racional; depois como sujeito cognitivo portador de representações; em seguida, como sujeito singular considerado no fluxo de um vivido subjetivo; reaparecendo recentemente sob os traços de um prático reflexivo (Saujat, 2004, p. 18-19).

O processo de ensino é caracterizado pelo agir do professor, que expressa o *ser/fazer docente* de várias formas. Sendo assim, conforme observamos nas palavras de Saujat (2004), ao longo dos anos, as concepções de ensino tomaram por base os aspectos relacionais com o perfil do professor, levando em conta suas escolhas metodológicas, teóricas e epistemológicas, e assim configurando o perfil do professor de acordo com seu agir situado em contextos sócio e historicamente determinados.

Portanto, ao vislumbrarmos as palavras de Saujat (2004), compreendemos que o professor nas suas expressões do *ser/fazer docente* reflete as suas singularidades, e compartilha os saberes construídos ao longo do tempo.

Neste viés, o autor destaca que a imagem do professor está associada ao agir dele em contexto de ensino, sendo, ao longo do tempo, concebidas diversas maneiras de olhar o professor. Assim, o autor aponta os aspectos que relacionam o ensino ao professor como: processo-produto, ator racional, sujeito cognitivo, sujeito singular e sujeito prático reflexivo.

Ressaltamos que ambos os modos de olhar o professor no processo de ensino e aprendizagem apresentados por Saujat (2004) refletem significados diversos, pois é a construção de sentidos e compartilhamento de saberes que torna significativo o processo de ensino e aprendizagem e, por conseguinte, caracterizam o professor através das suas vivências e experiências em âmbito escolar.

Diante dos expostos, compreendemos que “não há educação fora da relação entre o eu e o outro” (Geraldí, 2013, p. 15). Desta forma, no processo de ensino e aprendizagem, as relações professor/aluno constroem novas possibilidades na produção de significados, pois cada sujeito contribui com suas vivências e experiências que os caracterizam e os tornam únicos. Sendo assim, acreditamos que a relação de interação professor/aluno é o que constitui a eficiência do processo de ensino e aprendizagem.

Ante o contexto, Brait (2006, p. 23) esclarece que essa tarefa tem sua importância “como forma de conhecer o ser humano, suas atividades, sua condição de sujeito múltiplo, sua inserção na história, no social, no cultural pela linguagem, pelas linguagens”. Partindo desta reflexão, compreendemos que o processo de ensino e aprendizagem possibilita o compartilhamento de experiências entre os sujeitos, e a constituição de saberes necessários para a construção dos significados, através da interação social.

Observemos que Kramer (2013, p. 29) considera que “a educação é apresentada como experiência humana”, sendo assim, o professor, enquanto sujeito na concretização dos seus atos em contexto de ensino, passa a ter uma experiência de aprendizados, ensinamentos, e muitos

outros aspectos valorativos, enquanto ser e profissional em constante processo de transformação.

Para Aparício (2014, p. 84), “a aula é uma realidade social constituída histórica e localmente por uma heterogeneidade de saberes, crenças e valores, e por atores plurais produzidos por produtores de relações sociais variadas”. A partir deste pensamento, podemos ver a dimensão significativa que a aula tem para o desenvolvimento dos sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, pois é por meio dos usos da linguagem que a interação social acontece, expressa através do agir do professor no desenvolvimento de suas aulas em que os saberes, crenças e valores interagem entre si, constituindo sentido através das relações variadas. “Enfim, é necessário compreender o complexo sistema de comunicação que se estabelece na sala de aula, responsável imediato dos significados que se criam, se transmitem e se transformam nas trocas educativas” (Pérez Gómez, 1998, p. 91). Em razão do respectivo pensamento, acreditamos que a sala de aula é espaço propício para trocas de experiências entre os sujeitos nas variadas situações comunicativas.

Na visão de Silva e Camargo (2015, p. 188), “O docente é responsável por um contínuo processo de ressignificação da aprendizagem, promovendo o desenvolvimento global dentro das áreas do conhecimento”. Deste modo, são atribuídas aos professores, enquanto sujeitos ativos em contexto de ensino, as atividades de mediação dos instrumentos didático-pedagógicos no processo de ensino e aprendizagem.

3.3 PROTAGONISMO DOCENTE: ASPECTOS DA DIMENSÃO SIGNIFICATIVA PARA O *SER/FAZER DOCENTE*

Nesta dissertação, dialogamos através da nossa compreensão do *ser/fazer docente* como terminologia que resulta das habilidades, atitudes, reflexões, tomadas de posições e atos realizados pelos professores, através do seu agir, o que nos possibilita reconhecermos nesses docentes sujeitos protagonistas, pelo fato de assumirem o agir docente nas suas diversas especificidades como ato responsável.

Destacamos, sobretudo, que é importante estarmos respaldados por bases teóricas que conceituam o termo “protagonismo”. Por esta razão, observemos a concepção apresentada por Gomes (2019) a respeito:

O protagonismo representa, em sua essência, uma ação de resistência contra a opressão, discriminação, apartheid social, rejeição, desrespeito e negação ao diferente, por esta razão, não se pode falar em protagonismo, omitindo-se que este ao mesmo que resulta da ação mediadora também a impulsiona e, por conseguinte, também reflete na dimensão política desta ação (Gomes, 2019, p. 11).

Ao refletirmos sobre os aspectos conceituais que envolvem o termo protagonismo, podemos observar que, nas palavras de Gomes (2019), o protagonismo é concebido como sendo uma representação de resistência, e essa resistência é evocada por questões sociais diversas que envolvem os sujeitos através do seu agir. Ao assumir o protagonismo, o sujeito se coloca como um ser crítico, reflexivo e de modo específico, resistente, que sente as ações contrárias vivenciadas, e ao sentir, posiciona-se por meio do seu agir.

Diante do exposto, é preciso enfatizar que para o sujeito protagonista, não há neutralidade diante das situações adversas, sobretudo são tomados posicionamentos valorativos, que relacionam sua significativa contribuição na sociedade à dimensão crítica/reflexiva, possibilitando o agir dos sujeitos na perspectiva do “protagonismo social, e protagonismo cultural”. (Gomes, 2019, p. 12).

Seguindo esse mesmo raciocínio, Perrotti (2017, p. 15) salienta que “[...] Protagonistas assumem a luta pela construção, pela criação como atitude face ao mundo. Lutar, mais que enfrentamento ‘contra’ é modo de ser e de estar, de produzir e cuidar de um bem comum, habitável e convivial”. Logo, podemos afirmar que o protagonismo é expressão do agir valorativo, em que os sujeitos identificam nas diversas situações vivenciadas: conflitos, obstáculos, que podem prejudicar a sua real existência, assim como dos que convivem em seu meio.

E, a partir da reflexão/crítica, o ser protagonista age, se posiciona e aponta direcionamentos na mediação dos problemas enfrentados. Vale a pena ressaltar que o protagonista se destaca como tal, pela sua forma de agir, um agir que, em meio aos conflitos, mostra-se como um sujeito capaz de buscar soluções para o bem comum e para si, e não atacar ou omitir-se.

Na concepção de Meirieu (2002, p. 105), “[...] um cidadão protagonista é um sujeito que se engaja de maneira ativa em uma coletividade. É um ser que deve fazer escolhas das quais depende o futuro de todos”. O autor destaca o termo cidadão protagonista, como um sujeito que, no meio social, assume de forma ativa determinado ato. Além disso, reflete que este sujeito em seus atos como protagonista deve também fazer escolhas das quais depende o futuro de todos, ou seja, sempre pensa no bem comum da coletividade.

Neste viés, abordar a temática do protagonismo docente é lançar um olhar sobre a vivência profissional do professor, no sentido de compreender um sujeito ativo e reflexivo. É o *SER* que se expressa, o qual, por meio de um conjunto de habilidades e valores, reconhece a importância dos seus atos em contexto de ensino e aprendizagem. Desse modo, concernente a

essa reflexão, o docente passa a realizar sua prática, é o *FAZER* agindo. Logo, o protagonismo docente é a expressão do *ser/fazer docente* através das vivências dos professores no processo de ensino e aprendizagem.

Observemos o que nos dizem Moura e Forster (2012) a respeito:

Acredito que, se a academia olhar o sujeito professor como protagonista, como alguém que reflete, que aprende e ensina, e se mantiver, cada vez mais, um diálogo com o professor profissional e com a escola, ela poderá qualificar o seu trabalho (Moura; Forster, 2012, p. 25).

Compreendemos que o professor enquanto protagonista das práticas escolares é um sujeito que pensa e age no mundo, tornando-se um sujeito ativo/reflexivo diante do seu fazer docente, e, quando o meio acadêmico passa a dialogar com o professor, é possível um ensino mais significativo.

Partindo deste entendimento, faz-se necessário um novo olhar sobre as dificuldades e resistências enfrentadas pelos professores que, através do *ser/fazer docente*, assumiram a postura de protagonistas atuantes em contexto de ensino remoto. Diante das reflexões expostas sobre as resistências dos professores em contexto de ensino remoto, Souza e Miranda (2020) refletem que:

O professor, desvalorizado socialmente, economicamente e politicamente, é colocado à prova e se vê diante de um novo desafio diferente de todos os outros encontrados em sua carreira. Acostumado a lecionar para turmas lotadas e à falta de estrutura materiais para executar plenamente o seu trabalho, é obrigado a se reinventar, como se já não o fizesse a cada aula que ministra. Aulas presenciais são suspensas e substituídas por um ensino remoto, por meio de plataformas virtuais (Souza; Miranda, 2020, p. 83).

Compreendemos com as reflexões até agora apresentadas que o professor protagonista é aquele que, através do seu agir, assume o *ser/fazer docente* no contexto de ensino e aprendizagem com responsabilidade, e refletimos que, em sua trajetória no processo de ensino e aprendizagem, sempre se deparou com dificuldades que o colocaram à prova, diante das circunstâncias impostas pela desvalorização profissional. No entanto, com o ensino remoto não foi diferente, pois exigiu do professor resistência e acima de tudo, luta através do seu agir no processo de interação com os alunos, pais; na elaboração dos planos de aula, das atividades, dos vídeos que foi preciso aprender a fazer; e porventura, no domínio das TDICs.

A esse respeito, Guedes e Rangel (2021, p. 18) dialogam que “O papel do professor no contexto pandêmico sofreu significativas mudanças, ao mesmo tempo, em que preservou sua importância.” Destarte, o protagonismo docente no âmbito do ensino remoto necessita de

intensas ponderações. Sendo este um aspecto que deve ser considerado, não somente nestes tempos de pandemia e ensino remoto, mas também no ensino pós-pandemia.

3.4 PROTAGONISMO DOCENTE: SOB O VIÉS DIALÓGICO DA LINGUAGEM

Para refletirmos de forma teórica o professor protagonista à luz do ato responsável na perspectiva bakhtiniana, precisamos apreender os aspectos que norteiam o sujeito enquanto um *ser/fazer docente*.

Ao nos determos a dimensão significativa do ato responsável, percebemos a responsabilidade que é conferida aos atos do sujeito, enquanto protagonista, sendo preciso agir nas relações de interação de forma ética e responsável. Desta maneira, “Assumir a educação como resposta responsável exige atuar contra todo tipo de preconceito, discriminação, estereótipo, negação, exclusão ou eliminação de alguém [...]” (Kramer, 2013, p. 34).

Deste modo, pensar no professor enquanto sujeito que age a partir do ato é pensar em um sujeito imerso em um existir evento, que passa a agir por meio “da sua responsabilidade sem álibi” (Ponzio, 2017, p. 19), ou seja, sem desculpas, assumindo a realização do ato como sujeito eventivo, situado sócio-historicamente e posicionando-se diante das situações vivenciadas.

Notamos que os sujeitos se posicionam e se assumem em suas vivências através da interação e singularidade, unicidade, alteridade com o outro. Ponzio (2017, p. 20) afirma: “[...] Não-álibi” significa “sem desculpas”, “sem escapatórias”, mas também “impossibilidade de estar em outro lugar” em relação ao lugar único e singular que ocupo no existir, existindo, vivendo.” Nesta perspectiva, o não-álibi é um comprometimento do sujeito que olha para o evento dentro do existir de forma responsável. Nesta concepção, Ponzio (2017) ressalta que:

Inevitavelmente é no mundo vivido como singularidade, no mundo da *vivência* única, que cada um se encontra quando conhece, pensa, atua e decide; é daqui que participa do mundo em que a vida é transformada em objeto e situa a identidade sexual, étnica, nacional, profissional, de status social, em um setor determinado do trabalho, da cultura, da geografia política, etc. (Ponzio, 2017, p. 21).

Ponzio (2017), ao ressaltar a singularidade dos sujeitos em suas vivências, nos permite pensar no professor protagonista em tempos de ensino remoto, que precisou conhecer, pensar, atuar e decidir estratégias para significar o *ser/fazer docente*. É a partir deste viés que os atos se tornam significativos e o professor se torna protagonista dos seus atos em suas práticas escolares. O professor estabelece relações dialógicas em seus atos pelo simples motivo de ele pensar no outro (o aluno, pais, colegas de trabalho, etc.) quando reflete sua prática pedagógica.

Neste sentido, o professor, em seus atos de interação, oportuniza a constituição do seu “*EU*” a partir das relações com o “*OUTRO*”. Por conseguinte, compreendemos que “não há educação fora da relação entre o eu e o outro” (Geraldi, 2013, p. 15). Portanto, a educação é constituída sob os aspectos das relações dialógicas estabelecidas entre os sujeitos.

Nestes termos, acreditamos que traçar um olhar para o protagonismo docente constitui-se um aspecto primordial à luz da ADD. Partindo desse entendimento, Tardif e Lessard (2005, p. 35), “a docência é um trabalho cujo objeto não é constituído de matéria inerte ou de símbolos, mas de relações humanas com pessoas capazes de iniciativa e dotadas de uma certa capacidade de resistir ou de participar da ação dos professores”. Por esta razão, compreendemos que o professor visto pelo olhar bakhtiniano é um protagonista, pois é através das relações humanas de interação estabelecidas em contexto de ensino que os sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem adquirem habilidades e competências mediadas pelos professores.

Para Castilho e Paese (2013, p. 02-03), “Os educadores conscientes da ação que praticam e do papel que desempenham não se contentam com a rotina pedagógica e os hábitos escolares estruturados”. Vislumbramos que os docentes, a partir do momento que agem de forma consciente e responsável, passam a buscar estratégias e metodologias de ensino inovadoras para o processo de ensino e aprendizagem, além disso “Querem saber mais, conhecer o que há de novo na sua área, para refletir sobre as novas práticas educativas” (Castilho; Paese, 2013, p. 02-03). A reflexão das autoras nos remete a um professor protagonista dos seus atos, que atua de forma consciente nas suas práticas, e não se acomoda diante das dificuldades, sobretudo, busca, através da rotina, o novo.

Neste sentido, é importante ressaltarmos que, como afirmaram Silva e Camargo (2015), o professor contribui através de sua prática de um processo de resignificação da aprendizagem, o qual possibilita um vasto conhecimento e empoderamento na vida dos alunos.

Medrado (2011, p. 30) ressalta que é “Importante frisar que todo agir é orientado por valores e regras sociais, então, ele é examinado, avaliado e interpretado, também, à luz desses valores e regras”. Nesse sentido, reafirmamos nosso pensamento, ressaltando que no agir docente, ou seja, na concretização do ato pedagógico, o professor é capaz de se perceber como sujeito ativo e através dos seus atos, compreender seu agir e a sua formação profissional, em prol de seus objetivos no contexto de ensino.

Destacamos ainda que pretendemos, com este estudo, abrir um leque de possibilidades de análise sobre o tema, e sobretudo, contribuir com reflexões sobre o protagonismo docente em tempos de pandemia, a partir de experiências legítimas capazes de apresentar o contexto real e apontar novos direcionamentos para análises futuras. Como pontua Dann (2018, p. 02),

“enfim, professores protagonistas, não são aqueles que estão no centro do palco, mas os que se posicionam como líderes no processo pedagógico”. Neste contexto, os professores passam a exercer o protagonismo docente como ato responsável em uma perspectiva bakhtiniana, quando estes, no dever dos seus atos pedagógicos, pensam o porquê do seu agir. A autora complementa esse entendimento acentuando que:

Constituir-se professor protagonista é, um jeito de ser, de compreender a interdependência entre si mesmo, o mundo e os outros, é de compreender-se como um dos sujeitos constituintes de uma relação, mas não o único. Ser professor protagonista é compreender-se como um interlocutor e parceiro com disponibilidade para – conversar, negociar, reivindicar, rever suas atitudes, - e compreender-se construindo um coletivo com outros que também são protagonistas (Dann, 2018, p. 03).

Nas palavras expressas por Dann (2018), podemos perceber o professor protagonista como um sujeito que se expressa com um “jeito de ser” e de compreender a interdependência consigo próprio e com outros sujeitos em situações de interação. É nessas relações dialógicas, nas expressões do ato ético, que o professor se torna protagonista e se relaciona com outros também protagonistas de seus atos. Por isso, o professor protagonista precisa no agir ético estar em interação com outros sujeitos. “Todo ato responde; a todo ato, outros atos responderão” (Geraldi, 2013, p. 21). Com esse pensamento de Geraldi (2013), se torna mais compreensível o fato de que cada ato é uma resposta, assim, outros atos surgirão através das respostas já realizadas.

Nesse mesmo raciocínio, Xavier (2018, p. 53) exprime que “Cada ato é o meu modo de ler, de posicionar-me. É minha inscrição, em eventos únicos, como um indivíduo singular, irrepitível. É meu viver.” Deste modo, ao contemplarmos as palavras do autor, frisamos a importância de serem consideradas todas as circunstâncias que o professor, enquanto protagonista, realiza seus atos no contexto de ensino. Portanto, compreendemos que, desde os momentos de reflexões até as tomadas de posicionamento, caracterizam o sujeito na sua singularidade.

De tal modo, a concepção apresentada por Xavier (2018) sobre ato nos chama atenção quando afirma que “É meu viver” (Xavier, 2018, p. 53), salientamos que o autor de forma breve, clara e muito coerente nos conecta ao verdadeiro sentido de ato como o viver único, consciente e irrepitível de cada sujeito. Nesse sentido, reafirmamos nosso pensamento, ressaltando que, na prática *ser/fazer docente*, ou seja, na concretização do ato pedagógico, o professor é capaz de se perceber como protagonista e, através dos seus atos, considerar seu agir e a sua formação profissional, em prol de seus objetivos no contexto de ensino.

PARTE II
ARCABOUÇO METODOLÓGICO E ANALÍTICO

4 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Quanto a mim, em tudo eu ouço vozes e relações dialógicas entre elas. Eu também interpreto dialogicamente o princípio da complementaridade (Bakhtin, 2017, p.78).

O presente capítulo tem por finalidade apresentar os fundamentos metodológicos essenciais para o desenvolvimento desta pesquisa. Está organizado em tópicos que descrevem: a abordagem e o tipo de investigação, a caracterização do contexto da pesquisa, os instrumentos e detalhamento do processo de geração de dados e as categorias de análise dos dados.

4.1 PESQUISA EM CIÊNCIAS HUMANAS E A PERSPECTIVA DA CONCEPÇÃO DIALÓGICA

A presente pesquisa tem como proposta analisar o protagonismo docente como ato responsável no contexto de ensino remoto, sob a perspectiva da Análise Dialógica do Discurso (ADD). Na concepção dialógica, a linguagem é abordada em um aspecto social, fruto das interações entre os sujeitos, e por conseguinte, o ser humano é tido como um ser concreto, constituído a partir das interferências do meio e suas transformações sociais.

Neste sentido, a perspectiva dialógica tem grande relevância nas pesquisas em ciências humanas, visto considerar como objeto de estudo o homem como ser social, que estabelece relações entre si nas suas vivências. “As ciências humanas não se referem a um objeto mudo ou a um fenômeno natural, referem-se ao homem em sua especificidade.” (Bakhtin, 2003, p. 335). Deste modo, os sujeitos são observados nas singularidades que os constituem.

Em razão desse pensamento, Amorim (2004, p. 16) considera que “[...] do outro lado, há um sujeito que fala e produz texto tanto quanto o pesquisador que o estuda”. Por esse motivo, sinalizamos que o homem é analisado na sua singularidade, e tanto o pesquisador quanto o sujeito pesquisado transparecem suas subjetividades, através dos discursos produzidos em processo de interação social.

Sobre esses aspectos Santos (2013) esclarece que:

No movimento de interação social, os sujeitos constituem os seus discursos por meio das palavras de outros sujeitos (e não da língua, isto é, já ideologizadas), as quais ganham significação no seu discurso interior e, ao mesmo tempo, geram as réplicas ao dizer do outro, que por sua vez vão mobilizar o discurso desse outro, e assim por diante (Santos, 2013, p. 119).

Comprendemos a relação dialógica que é estabelecida entre os sujeitos no movimento de interação social através dos usos da linguagem, bem como a autora enfatiza o jogo de vozes nos diálogos e réplicas entre os sujeitos, que passam a produzir significados, através dos

discursos do “*eu*” e do “*outro*”, enquanto sujeitos em determinado contexto sócio-histórico e com funções específicas na produção discursiva.

Ainda de acordo com o pensamento de Santos (2013), observamos que a autora pontua que o objeto das ciências humanas:

[...] é o ‘ser expressivo e falante’, ou seja, o objeto da pesquisa é objeto falado, é o próprio texto fazendo um duplo movimento: como resposta ao já dito e também sob o condicionamento da resposta ainda não dita, mas solicitada e prevista, assim o objeto também é falante a explicar e compreender (Santos, 2013, p. 123).

Nessa perspectiva, a pesquisa em ciências humanas demanda um olhar profundo do pesquisador sobre seu objeto, por meio da interação entre ambos (pesquisador e sujeito pesquisado), que vivem em constante processo de transformação, compartilhando conhecimentos através dos usos da linguagem como prática social e possibilitando a compreensão do “*eu*” e do “*outro*”. Sendo assim, “poderíamos dizer que o pesquisador é aquele que é recebido e acolhido pelo outro” (Amorim, 2004, p. 26). Desse modo, nas ciências humanas, o objeto de estudo é um ser que se expressa, fala, se posiciona, apresenta seu ponto de vista e direciona seu pensamento nas distintas situações de produção dos discursos.

Ressaltamos o que Xavier (2018, p.101) tece a respeito das ciências humanas: “Portanto, em ciências humanas, nada é absoluto. Todavia, é possível fazer ciência com a natureza heterogênea de seus dados. [...] O que ela reclama é um saber relativamente estável, contingente, frequencial, no entanto, não definitivamente preciso”. Observamos que, nas ciências humanas, a pesquisa parte do princípio de que nada é absoluto e de que a heterogeneidade é de suma importância no processo de pesquisa.

Neste viés, Xavier (2018) salienta que as pesquisas em ciências humanas buscam investigar saberes relativamente estáveis, aleatórios e cotidianos. Neste contexto, reafirmamos a vinculação desta pesquisa em ciências humanas à perspectiva das relações dialógicas, em que os atos dos sujeitos, através dos discursos não se limitam a um diálogo superficial, mas estão relacionados constantemente aos discursos produzidos em determinadas condições de produção e contexto sócio-histórico. “Portanto, o dialogismo em nosso trabalho é uma proposta de análise, uma via de investigação, uma maneira de interrogar e não um método de pesquisa ou um modelo de escrita” (Amorim, 2004, p. 16).

4.1.1 A abordagem e o tipo de pesquisa

Fundamentados na concepção de que pesquisar é antes de tudo inquietar-se sobre determinado objeto, ser ou situação, Gil (2002) define pesquisa da seguinte forma:

Pode-se definir pesquisa como o procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos. A pesquisa é requerida quando não se dispõe de informação suficiente para responder ao problema, ou então quando a informação disponível se encontra em tal estado de desordem que não possa ser adequadamente relacionada ao problema (Gil, 2002, p. 17).

Como ressaltado, a ação de pesquisar é inquietar-se sobre algo, e por meio desta inquietação serem formulados problemas para posteriormente haver uma resolutividade. Podemos compreender a pesquisa como uma ação que envolve sistematização, ou seja, é preciso pensar estratégias que facilitem o andamento e execução de todas as etapas desenvolvidas na pesquisa.

Partindo dessa maior compreensão do que é o ato de pesquisar, e a pesquisa como ação concreta em si, destacamos que a abordagem desta pesquisa é de natureza qualitativa, por considerar os problemas do cotidiano, procurando compreendê-los na realidade concreta que se apresentam e visando a uma possível reflexão/transformação desta realidade através dos sujeitos participantes.

Como afirmam Moreira e Caleffe (2008, p. 63-64), pesquisar “é o instrumento humano capaz de lidar com a informação que vai além do intelectual, racional, para incluir as emoções, os valores, as crenças e as suposições que constituem experiência de vida dos indivíduos no contexto social”. Nestes termos, a pesquisa aborda diversos aspectos vivenciados pelos sujeitos.

Conforme Bogdan e Biklen (1994, p. 50), nas pesquisas qualitativas “[...] é dada especial importância ao ponto de vista dos participantes.” Nesse contexto, o diálogo com os professores e o ponto de vista destes é de suma importância, bem como caracterizá-los como sujeitos ativos e produtores de conhecimento, uma vez que esta abordagem de pesquisa qualitativa defende o estudo do homem nas suas expressões através da linguagem, compreendendo que o ser humano não é passivo, mas que interpreta o mundo em que vive significativamente. Logo, a análise da experiência humana deve ser realizada tendo como premissa o fato de que os sujeitos interagem, interpretam e arquitetam sentidos.

No que se refere aos objetivos, essa pesquisa se classifica como do tipo descritivo-interpretativista.

A respeito do tipo descritivo, Gil (2008) expõe:

As pesquisas deste tipo têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento

de relações entre variáveis. São inúmeros os estudos que podem ser classificados sob este título e uma de suas características mais significativas está na utilização de técnicas padronizadas de coleta de dados (Gil, 2008, p.28).

Neste sentido, a referente pesquisa classifica-se como do tipo descritivo por ter como objetivo principal descrever como foi o agir docente em tempos de ensino remoto, enfatizando as características dos participantes da pesquisa, bem como as expressões do *ser/fazer docente* no contexto de ensino remoto. Ainda de acordo com Gil (2008, p. 28), “São incluídas neste grupo as pesquisas que têm por objetivo levantar as opiniões, atitudes e crenças de uma população.”. Portanto, através das vozes docentes pretendemos levantar pontos de vista, direcionamentos e compreender os atos desses professores por meio dos usos da linguagem.

Moreira e Caleffe (2008, p. 61) discorrem que pesquisar é “descrever e interpretar o fenômeno do mundo em uma tentativa de compartilhar significados com os outros”. Tendo em vista que as pesquisas qualitativas consideram a descrição como de suma importância para a caracterização dos dados, e por nas etapas da nossa pesquisa passarmos a descrever e compartilhar os fenômenos observados, desenvolvemos este tipo de pesquisa em junção ao paradigma interpretativo, por ser uma forma de apresentar o objeto de estudo nas suas singularidades e unicidade.

Ante o contexto exposto, Santos (2013, p. 268) aborda que “na visão interpretativista, o acesso ao fato deve ser feito de forma indireta através da interpretação dos vários significados que o constituem de maneira contextualizada na visão dos participantes”. A partir de Santos (2013), compreendemos que a visão interpretativista se difere da visão positivista, pelo fato de fazer uso da interpretação do objeto, do fenômeno, e dos fatos que constituem os significados de forma contextualizada na concepção dos sujeitos. Nessa mesma compreensão a respeito da pesquisa de cunho interpretativista, que apresenta aspectos distintos da visão positivista, Celani (2005) considera que:

Não existe, portanto, linguagem “científica” (como no positivismo) para descrever a vida social do lado de fora, para olhar e interpretar os dados. A construção dos significados é feita pelo pesquisador e pelos participantes, em negociações. Portanto, os “sujeitos” passam a ser participantes, parceiros (Celani, 2005, p. 109).

A partir das palavras de Celani (2005), podemos compreender que na pesquisa descritivo-interpretativista não existe linguagem objetiva, neutra, quando se objetiva olhar e interpretar dados, visto existir uma imensidão das possibilidades de significados, que são construídos em forma de interação entre pesquisador e sujeito pesquisado. Como afirma Moita Lopes (1994, p. 331), ao realizar a pesquisa, o pesquisador “precisa dar conta da pluralidade de

vozes em ação no mundo social e considerar que isso envolve questões relativas a poder, ideologia, história e subjetividade”.

Neste sentido, os sujeitos são ativos e passam a ser vistos como participantes e parceiros na pesquisa, contribuindo com suas vivências, diálogos e tomadas de posição. Celani (2005) complementa seu pensamento ao explicar que se a vida social é dialógica, o método utilizado para descrevê-la também deverá ser dialógico, ou seja, é nas relações discursivas entre sujeito participante e pesquisador que o conhecimento é construído.

4.2 CONTEXTO DA PESQUISA: CARACTERIZAÇÃO DA REALIDADE INVESTIGADA

O sistema educacional brasileiro foi palco de notórias transformações advindas das consequências da pandemia no início do ano de 2020. É quando os estudos a respeito dos usos da língua, das TDICs e da formação docente em contexto de ensino remoto ganham amplitude e fomentam novas possibilidades de diálogos no campo educacional.

Deste modo, esta pesquisa é fruto das inquietações da pesquisadora, que também é professora e atuou em contexto de ensino remoto, na modalidade de ensino técnico em escola privada, e ficava em estado de apreensão ao ouvir as vozes de docentes da educação pública expressando aspectos do *ser/fazer docente* em contexto de ensino remoto, visto que de modo inesperado:

Os educadores tiveram de modificar todo seu planejamento pedagógico para atender as necessidades impostas pela transição para o ensino remoto, sendo incumbidos da tarefa de motivar os estudantes, ainda que a mudança fosse para todos (Guedes; Rangel, 2021, p. 27).

É importante destacarmos que a referida pesquisa foi submetida para apreciação do Comitê de Ética da Universidade Federal de Campina Grande – UFCG, sendo aprovada em 05 de outubro do ano de 2022 com o CAAE Nº 60801722.0.0000.5182, sob o parecer de Nº 5.684.524.

Neste sentido, frisamos que a presente pesquisa faz um recorte histórico tendo como contexto de geração de dados o período de março de 2020 a setembro de 2021, que contempla o surgimento da Pandemia do Covid-19, e suas consequências na educação do país, e de modo específico na realidade investigada, com destaque para a oferta do ensino remoto neste período e, de maneira especial, os protagonismos docentes através dos atos dos professores participantes da pesquisa.

Deste modo, por se tratar de uma pesquisa que necessitava de aprovação do comitê de ética para que fosse iniciado o processo de geração de dados, logo que saiu o resultado,

passamos a nos conectar com as professoras participantes para tratarmos sobre o desenvolvimento da pesquisa.

4.2.1 Locus

Como já informado nesta seção, a pesquisadora atuou no período de ensino remoto na educação privada e um de seus critérios para escolha do *locus* foi realizar a pesquisa na educação pública por entender que esse espaço necessita de ponderações constantes sobre o ensino e formação docente, e na pandemia foram muitas as dificuldades existentes na educação pública. Deste modo, ao abordarmos o *ser/fazer docente*, podemos contribuir com a formulação de políticas públicas que favoreçam o ensino público.

Partindo dessa premissa, como *locus* de pesquisa, adotamos uma escola pública, localizada na zona urbana da cidade de Montadas/PB. A escola em questão, cujo nome não revelaremos a fim de preservarmos a identidade dos participantes envolvidos na pesquisa, faz parte da rede municipal de ensino.

É importante destacarmos que na referida escola, assim como outras escolas do município, no início do ano de 2020, já havia um planejamento com datas prováveis para ser iniciada uma reforma em toda sua estrutura, mas com a pandemia e o ensino remoto, alunos e educadores passaram a assistir às aulas em suas residências, sem ser preciso estar no ambiente escolar, sendo assim, foi um momento oportuno para tal ação na escola. Deste modo, durante todo período de ensino remoto, a escola foi palco de uma grande reforma. No ano de 2021, foi apresentada para toda comunidade escolar com uma estrutura totalmente transformada.

Salientamos que a referida escola possui salas de aula amplas, auditório, secretarias, sala de professores, entre outros aspectos que demonstram a estrutura e organização da escola para melhor oferta do ensino aos alunos. Ao decidirmos o *lôcus* da pesquisa, partimos para os critérios de escolha dos participantes, o que é importante considerar pois são os sujeitos que darão voz aos discursos interpretados.

4.2.2 Participantes

A presente pesquisa busca destacar a dimensão do olhar sobre o *ser/fazer docente* no contexto de ensino remoto, logo, o professor é o sujeito, o qual vislumbramos seu agir por meio dos usos da linguagem em período pandêmico.

Deste modo, ressaltamos que desde o processo de escrita do projeto acadêmico, que gerou a presente dissertação, já tínhamos em mente quais seriam os participantes da pesquisa, e por meio de mensagens de texto via *WhatsApp* (devido ao contexto de pandemia) entramos

em contato, a fim de tomarmos conhecimento se estes participantes poderiam colaborar com a nossa pesquisa. Inicialmente, explicamos o que pretendíamos com a pesquisa e a importância dos participantes, enquanto docentes da educação pública, ressaltando as contribuições que a pesquisa apresenta para o *ser/fazer docente* através da formação docente e dos usos da linguagem em contexto de ensino.

Em suma, a presente pesquisa tem como participantes docentes da área de linguagens (constituem componentes curriculares da área de linguagens: língua portuguesa, língua inglesa, língua espanhola, artes e educação física) que atuaram no período de ensino remoto nas turmas do 6º ao 9º ano. Sendo, na época da realização do processo de geração de dados, um universo constituído por dez docentes da área de linguagens que fazem parte do quadro de professores da Escola. No momento, para o processo de geração de dados foram convidadas 05 professoras (03 - Língua Portuguesa e 02 - Língua Inglesa). No entanto, quatro professoras nos deram retorno, logo a pesquisa foi realizada com 04 professoras (03 - Língua Portuguesa e 01 - Língua Inglesa). A escolha pelas respectivas docentes implica a atuação na área de linguagens, e de modo específico, no ensino de línguas (portuguesa e inglesa), efetivando práticas de ensino que desenvolvam a aprendizagem da leitura, escrita e oralidade no contexto remoto.

Observemos no quadro a seguir os critérios de escolha dos participantes:

Quadro 01 - Critérios de escolha dos participantes da pesquisa

Critérios de seleção para a escolha dos participantes da pesquisa	→ Que tenham vivenciado aulas no período de ensino remoto
	→ Atuantes na área de linguagens
	→ Docentes da educação básica e atuantes em escola pública
	→ Docentes com atuação na cidade de Montadas/PB

Fonte: A autoria própria (2023)

Esses foram os critérios que nortearam o processo de escolha dos sujeitos participantes da referida pesquisa.

É importante ressaltarmos que apenas professoras participaram como colaboradoras no desenvolvimento do processo de geração de dados da referida pesquisa, logo, a partir de agora, fazemos uso do feminino, de modo geral, para nos referir a elas.

No tocante, à preservação da identidade das professoras participantes que se dispuseram a colaborar com a pesquisa, essas serão identificados por nomes fictícios, conforme quadro abaixo:

Quadro 02 - Nomes fictícios para identificação das participantes

Professora Vitória	Língua Portuguesa
Professora Paula	Língua Portuguesa
Professora Sara	Língua Portuguesa
Professora Karol	Língua Inglesa

Fonte: Autoria própria (2023)

Ressaltamos que todas as ações desenvolvidas no que concerne à preservação da identidade e sigilo das professoras participantes dessa pesquisa, respeitam o que preconiza o Comitê de Ética em Pesquisa do Hospital Universitário Alcides Carneiro da Universidade Federal de Campina Grande, onde essa pesquisa foi aprovada¹⁰, bem como informamos que todas assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE, conforme anexo - C.

4.3 DETALHAMENTO DO PROCESSO DE GERAÇÃO DE DADOS

Daremos início à apresentação dos procedimentos necessários para a geração de dados da presente pesquisa. De forma detalhada, vejamos como esse processo foi desenvolvido com professoras da área de linguagens atuantes no contexto de ensino remoto.

Conforme foi informado anteriormente, após aprovação no Comitê de Ética, iniciamos os primeiros procedimentos para a geração de dados. Deste modo, estivemos presencialmente com as respectivas professoras, para entregarmos o TCLE e a deixarmos a par das etapas da pesquisa.

Salientamos que no momento, as professoras se mostraram solícitas aos aspectos apresentados sobre as etapas e desenvolvimento da pesquisa, e em determinadas ocasiões se posicionando como colaboradoras. É importante destacarmos que ao indagarmos sobre a melhor forma de realização das entrevistas semiestruturadas, pois, pensamos nas suas disponibilidades de tempo, as professoras nos informaram que preferiam que as entrevistas

¹⁰Pesquisa Aprovada pelo Comitê de Ética do Hospital Universitário Alcides Carneiro da Universidade Federal de Campina Grande / HUAC - UFCG sob o parecer de N° 5.684.524.

fossem realizadas de forma presencial, visto que adequariam os seus horários na escola, mas se caso não fosse possível, e as pesquisadoras optassem por ser on-line, elas concordariam.

Após esse primeiro contato com as professoras, foi possível estabelecer uma relação de interação entre pesquisadora e sujeitos participantes, pois, para o desenvolvimento da referida pesquisa, é importante ter a noção dos aspectos contextuais e sócio-históricos que envolvem as participantes como sujeitos reais.

4.3.1 Instrumentos da pesquisa

Sobre os instrumentos que foram utilizados para o desenvolvimento do processo de geração de dados foram escolhidos os seguintes: questionário e entrevistas semiestruturadas.

Quadro 03 - Instrumentos do processo de geração de dados

Instrumentos do processo de geração de dados	Características dos instrumentos
<p align="center">Questionário (<i>Google Forms</i>)</p>	<p>Pode-se definir questionário como a técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado etc (Gil, 2008, p. 121).</p>
<p align="center">Entrevista semiestruturada</p>	<p>Combina perguntas fechadas e abertas, em que o entrevistado tem a possibilidade de discorrer sobre o tema em questão sem se prender à indagação formulada (Minayo, 2007, p. 64).</p>

Fonte: Autoria própria (2023)

Salientamos que a escolha pelo questionário e as entrevistas semiestruturadas para o processo de geração de dados ocorreu devido à significativa produção de sentidos que tais instrumentos podem possibilitar a partir do contato com o *lócus* da pesquisa, e principalmente com os sujeitos participantes.

Neste sentido, os presentes instrumentos foram utilizados conforme apresentados na figura a seguir:

Figura 07 - Ordem de uso dos instrumentos da pesquisa



Fonte: A autoria própria (2023)

Os respectivos instrumentos foram utilizados seguindo a ordem apresentada na figura 06, sendo dada ênfase à importância dos dados obtidos no questionário diagnóstico, para a realização da entrevista semiestruturada I, e do mesmo modo, os dados obtidos na entrevista semiestruturada I foram imprescindíveis para a realização da segunda entrevista semiestruturada. Deste modo, os dados foram obtidos segundo o entrelaçamento no uso dos instrumentos.

No tópico seguinte, podemos observar como cada uma dessas etapas aconteceram e a importância do questionário e das entrevistas semiestruturadas como instrumentos do processo de geração de dados.

4.3.2 Etapas do processo de geração de dados

Salientamos que, apesar de alguns contratemplos, o contato com as professoras participantes foi satisfatório, mesmo elas esperando um tempo razoável para o início do desenvolvimento da pesquisa. Ressaltamos que, no momento de aplicar os instrumentos para geração de dados, a interação foi bastante satisfatória.

Deste modo, foi possível desenvolvermos o processo de geração de dados entre os meses de outubro a dezembro de 2022. A pesquisa foi desenvolvida em três etapas, conforme sistematizamos a seguir.

4.3.2.1 Aplicação do questionário (*Google Forms*)

De início, fizemos uso do questionário online através do (*Google Forms*) como instrumento de geração de dados.

Deste modo, justificamos a escolha do questionário, por ser uma técnica que faz uso de um conjunto de questões almejando obter informações a respeito de aspectos pertinentes da pesquisa como comportamentos, valores, medos, entre outros. Dessa forma, elaboramos um questionário através do *Google Forms*. “Em síntese, o *Google Forms* pode ser muito útil em diversas atividades acadêmicas, nesse caso em especial para a coleta e análise de dados estatísticos, facilitando o processo de pesquisa.” (Mota, 2019, p. 373).

Esse instrumento foi utilizado em um primeiro momento para levantamento inicial dos dados a respeito dos perfis sociais e profissionais das professoras participantes da pesquisa, visto que pesquisas em ciências humanas e relacionadas à concepção dialógica da linguagem envolvem o sujeito nas suas diversas formas de expressão e suas subjetividades são um dos pontos os quais precisamos dar atenção.

Como foi informado anteriormente, tivemos um encontro presencial com as professoras participantes para tratar sobre a pesquisa e suas etapas. No momento, informamos sobre o envio do questionário no *Google Forms* e que o principal objetivo era um olhar sobre o perfil social e profissional das docentes no contexto de ensino remoto, a fim de conhecermos os sujeitos participantes da pesquisa nas suas dimensões do *ser/fazer docente*, do contexto social e local que as caracterizam.

Deste modo, o questionário foi encaminhado às respectivas professoras através do aplicativo *WhatsApp* gostaríamos de enfatizar que usamos esse aplicativo durante todo o processo de geração de dados para nos contactar com as participantes.

Sobre estes aspectos de usos do referido aplicativo Pereira, Silva Junior e Leite (2021, p. 267) salientam que “O *WhatsApp*® é um aplicativo para smartphones e tablets, contando também com uma versão web [...] permite o envio de mensagens de texto, áudios, fotos, vídeos e contatos de celular para outro, através da rede de Internet, permitindo ainda a criação de grupos”. Portanto, consideramos as TDICs, e de modo particular o aplicativo *WhatsApp*, como sendo primordiais para a execução desta pesquisa, sendo o principal aporte para o nosso contato e interação com os sujeitos participantes, como os próprios usos por parte destes docentes em contexto de ensino.

Optamos pelo questionário *online* através do *Google Forms* pela praticidade que este nos oferece, pois as professoras puderam ficar livres para respondê-lo no melhor tempo que lhes convinha, bem como o próprio questionário já salva direto as respostas no armazenamento de dados no drive da pesquisadora.

O questionário (Apêndice A) foi organizado em três seções para melhor compreensão das professoras participantes. No que tange à composição das perguntas, estas foram apresentadas de forma mista, ou seja, o questionário contemplou questões fechadas e abertas.

Na primeira seção, apresentamos o questionário descrevendo-o como um questionário diagnóstico. Na oportunidade, pedimos a participação das professoras participantes na resposta do questionário de modo atento, ressaltando a importância da participação consciente nesse processo.

Vejam na imagem a seguir:

Imagem 03 - Primeira seção do questionário

Seção 1 de 3

QUESTIONÁRIO DIAGNÓSTICO APLICADO AOS DOCENTES PARTICIPANTES DA PESQUISA

Estas perguntas são sobre você, sua formação e o seu tempo de docência.

Por favor, leia atentamente cada ponto das seções deste questionário. Sua participação é muito importante.

E-mail *

E-mail válido

Este formulário está coletando e-mails. [Alterar configurações](#)

Após a seção 1 Continuar para a próxima seção

Fonte: *Print* do questionário on-line da pesquisa (2023)

Na segunda seção, foi apresentado o título da pesquisa, bem como foram feitos alguns apontamentos sobre as contribuições das professoras participantes no desenvolvimento da pesquisa.

A esse respeito, Marconi e Lakatos (1999, p. 100) destacam que: “junto com o questionário deve-se enviar uma nota ou carta explicando a natureza da pesquisa, sua importância e a necessidade de obter respostas, tentando despertar o interesse do receptor”. Por isso, a importância de situar os sujeitos participantes do real contexto da pesquisa.

Neste caso, enfatizamos que as perguntas foram sobre os perfis sociais e profissionais das professoras participantes, no que tange aos aspectos da formação acadêmica, tempo de docência e vínculo profissional.

Deste modo, a presente seção trata de alguns apontamentos sobre a pesquisa, e de modo particular, sobre o TCLE.

Observemos a seguir:

Imagem 04 - Segunda seção do questionário

Seção 2 de 3

Seção 2 - Considerações iniciais ✕ ⋮

Olá, professora! Tudo bem? O presente questionário objetiva a geração de dados da pesquisa de Mestrado de Josenilda Santos Luiz vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino (PPGLE) da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). A pesquisa tem como título: **PROTAGONISMO DOCENTE COMO ATO RESPONSÁVEL: UMA ANÁLISE DIALÓGICA DOS DISCURSOS DE PROFESSORES DE LINGUAGENS EM CONTEXTO DE ENSINO REMOTO.**

Apresentação da Pesquisa - Objetivamos nesta pesquisa, analisar o protagonismo docente nos discursos de professores de linguagens dos anos finais do ensino fundamental atuantes em contexto de ensino remoto. Destacamos que os discursos produzidos em tempos de reinventar-se evidenciam angústias, desânimo, e ainda, expectativas, inovações, o que é comum numa sociedade atravessada por desafios e superações. Exercer o protagonismo no ensino remoto é assumir visões de mundo, perspectivas, direcionamentos. Desta forma trabalharemos na perspectiva de analisar os usos da linguagem na dimensão: *Do ser professor como sujeito ético, dos atos responsáveis, e do pensar na formação docente.*

Deste modo, necessitamos de sua importante contribuição. Pedimos que responda de maneira clara e objetiva, de acordo com suas experiências e visão de mundo. Agradecemos de antemão, a sua colaboração no desenvolvimento desta pesquisa.

Antes de prosseguirmos, é preciso que você leia e esteja de acordo com o **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)**, autorizando a geração dos dados do presente questionário a serem utilizados em nossa pesquisa. Preservando sua privacidade e garantindo que todos os termos legais sejam cumpridos. *

Observação: O TCLE foi entregue pessoalmente, antes da aplicação deste questionário para assinatura de concordância.

Você LEU e CONCORDA com TODOS os termos presentes no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido?

Sim, confirmo que li, estou ciente e concordo com TODOS os termos presentes no Termo de Consentime...

Após a seção 2 [Continuar para a próxima seção](#) ▼

Fonte: *Print* do questionário on-line de pesquisa (2023)

E, por conseguinte, na terceira seção foram organizadas as questões objetivas e subjetivas.

Como podemos ver a seguir:

Quadro 04 - Terceira seção do questionário

Seção 3 - Perfil pessoal e profissional
01. E-mail:
02. Gênero
03. Idade
04. Qual é o seu estado civil?
05. Cidade onde que reside:
06. Cidade em que trabalha:
07. Qual licenciatura você fez?
08. Qual foi o ano de formação do curso de licenciatura?
09. Em qual instituição realizou sua formação inicial (Licenciatura)?
10. Investiu/investe em formação continuada (especialização, mestrado, doutorado)?
11. Qual o nível mais elevado de educação formal que você concluiu?
12. Há quanto tempo você trabalha como professora?
13. Qual é a sua forma de contratação como professora?
14. Você trabalha como professora em outra escola além desta?

Fonte: Autoria própria (2023)

4.3.2.2 Entrevistas semiestruturadas

Dando continuidade ao processo de geração de dados, partimos para a realização das entrevistas semiestruturadas com as professoras participantes da pesquisa. Carl Rogers e Stevens (1987, p. 47) salientam que “A empatia é fundamental na entrevista.”. Deste modo, a entrevista possibilita a constituição das relações dialógicas, por meio da empatia entre os envolvidos, no caso desta pesquisa, sendo pesquisadora/professoras participantes.

Na visão de Creswell (2007, p. 190) “[...] Essas entrevistas envolvem poucas perguntas não-estruturadas e geralmente abertas, que pretendem extrair visões e opiniões dos participantes”. Optamos por esse tipo de entrevista, por ser um instrumento de geração de dados que nos permite maior interação com os sujeitos pesquisados. Destarte, esse modelo de entrevista apresenta como uma de suas principais características a flexibilidade, visto que pode haver um roteiro já esquematizado, mas existe a possibilidade de serem inseridas novas perguntas, o que possibilita maior interação e diálogo entre as professoras participantes de forma dinâmica e espontânea.

Apresentamos a seguir a estrutura organizacional das respectivas entrevistas:

Quadro 05 – Organização da entrevista semiestruturada I

Entrevista semiestruturada I	
Apresentação: Objetivamos com essa entrevista compreender pressupostos a respeito da implementação do ensino remoto e como foi a adequação das professoras a esse novo formato de ensino no contexto escolar.	
1º	Sabemos que o ensino remoto surgiu como uma estratégia de ensino em período emergencial de pandemia, dessa forma, gostaríamos de saber como foi a sua reação ao tomar conhecimento que precisaria se adequar a esse novo modelo de ensino?
2º	Você já fazia usos das TDICs no seu agir pedagógico antes do ensino remoto? Caso responda sim, de que modo? E se a sua resposta for não, por qual motivo?
3º	Durante o período de ensino remoto você usou as TDICs como interface pedagógica? Caso responda sim, quais foram elas?
4º	Houve alguma formação específica para a atuação no ensino remoto com o uso das TDICs? Caso responda sim, como ocorreu? E se a sua resposta for não, você acha que era preciso?
5º	De forma geral, pontue quais foram os maiores desafios vivenciados na efetivação do ensino remoto.

Fonte: A autoria própria (2023)

A respectiva entrevista semiestruturada I foi composta por cinco questionamentos, cujo objetivo consistiu em abordar, através dos discursos das professoras participantes, aspectos relacionados à adequação ao modelo de ensino remoto efetivado com o uso das TDICs.

A entrevista semiestruturada II que apresentamos a seguir teve em sua composição sete questionamentos. Ressaltamos que, com este instrumento de geração de dados, objetivamos

abordar, através dos discursos das professoras participantes, o *ser/fazer docente* no agir docente, efetivado através do protagonismo docente como uma resposta responsável em contexto de ensino remoto. Desse modo, os discursos apreendidos representam as vivências das docentes participantes dessa pesquisa, e, sobretudo, os seus atos no ensino remoto. Gostaríamos de ressaltar que, conforme Amorim (2004, p. 19), “É, portanto, a espessura discursiva que se coloca aqui como horizonte e como limite de análise do texto de pesquisa, pois a construção de sentido de todo discurso é por definição, inacabável”. Logo, os discursos produzidos possuem real importância devido às significações possíveis.

Observemos no quadro a seguir aspectos da entrevista semiestruturada II:

Quadro 06 – Organização da Entrevista semiestruturada II

Entrevista semiestruturada II	
Apresentação: Objetivamos com essa entrevista refletir sobre a importância do protagonismo docente como resposta responsável no ensino remoto e pós remoto.	
1º	No período de ensino remoto o professor vivenciou diversas experiências pessoais, sendo assim, como você reflete sobre o seu protagonismo através do <i>ser/fazer docente</i> em contexto de ensino remoto?
2º	No processo de ensino e aprendizagem a interação professor/aluno é fundamental, deste modo, como você destaca a interação com seus alunos no contexto de ensino remoto? Comente um pouco.
3º	Com o ensino remoto o professor protagonista ao assumir o <i>ser/fazer docente</i> como resposta responsável precisou dedicar mais tempo ao ensino, seja para atividades rotineiras, ou para interações nos grupos e sala de aula <i>Classroom</i> e até mesmo o suporte às famílias dos alunos, desse modo, como você reflete sobre o seu tempo mediante essa vivência?
4º	Durante o período de ensino remoto o seu protagonismo como professora de línguas sofreu alterações no que diz respeito ao ensino das práticas de leitura e escrita?
5º	De forma geral, como uma professora protagonista pontue as experiências exitosas vivenciadas na efetivação do ensino remoto?
6º	Você continua usando as TDICs no pós ensino remoto?
7º	Você acha que essa experiência do ensino remoto impactou o protagonismo dos professores da educação básica? De que modo?

Fonte: Autoria própria (2023)

As entrevistas semiestruturadas foram realizadas de modo presencial. No primeiro contato (já explicitado), questionamos as professoras participantes se elas gostariam de participar das entrevistas de modo *on-line*, através do uso de TDICs, ou se seria mais apropriado realizarmos presencialmente.

Neste sentido, evidenciamos que foi possível uma aproximação afetiva de colaboração e a construção de confiança entre pesquisadora e professoras participantes.

Nestes termos, ao escolhermos o modo presencial para a realização das entrevistas semiestruturadas, informamos às professoras participantes que, no ato das entrevistas, faríamos as gravações em áudio e vídeo, para após suas conclusões, fazermos as transcrições.

Utilizamos o espaço escolar de atuação das docentes para a realização desta etapa da pesquisa, sendo local propício, pois marcamos cada encontro com as professoras de modo individual, e elas puderam ajustar seus horários para a entrevista, algumas antes, outras após o período de aulas.

Observemos, no quadro a seguir, o tempo de duração das entrevistas:

Quadro 07 - Tempo de duração das entrevistas

Professora	Tempo de duração Entrevista I	Tempo de duração Entrevista II
Vitória	10 min. e 02 seg	16 min. e 00 seg.
Karol	09 min. e 03 seg.	09 min. e 24 seg.
Sara	07 min. e 54 seg.	16 min. e 30 seg.
Paula	09 min. e 33 seg.	18 min. e 33 seg.

Fonte: Autoria própria (2023)

Deste modo, enfatizamos que cada entrevista ocorreu de forma individual, nos meses de novembro a dezembro do ano de 2022. Os encontros foram bastante dinâmicos e as professoras participantes receberam com antecedência o roteiro com as perguntas, assim foi possível maior clareza na exposição de seus discursos.

Segundo Amorim (2004, p. 67), “A entrevista pode ser tanto uma experiência entediante como uma experiência estimulante pelas coisas maravilhosas que lhe são relatadas.” A partir desse pensamento, é importante destacarmos que o momento das entrevistas ocorreu de modo bastante interativo, e por estarmos gerando dados a partir de instrumentos como as entrevistas semiestruturadas, foi possível interagir de modo flexível com as professoras participantes,

adaptando as perguntas de caráter formal, já apresentadas nesse capítulo, de modo que o diálogo entre pesquisadora e professoras participantes foi visivelmente espontâneo.

Em face dos expostos até aqui, no que tange aos aspectos metodológicos da nossa pesquisa, passamos a apresentar as categorias de análise dos nossos dados. Vejamos a seguir.

4.4 CATEGORIAS DE ANÁLISE DOS DADOS

Pesquisas em ciências humanas com viés dialógico, interpretativista e interacionista como essa que apresentamos enfatizam as percepções de mundo através das vozes dos sujeitos participantes, nesse caso, professoras do ensino fundamental anos finais. Nestes termos, as professoras participantes desta pesquisa são compreendidas como sujeitos que se expressam no mundo através do seu agir e dos seus posicionamentos valorativos, objetivando, em face dos usos da linguagem, evidenciar significados às suas vivências construídas sócio-historicamente, através do protagonismo evidenciado no *ser/fazer docente* em contexto de ensino remoto.

Neste sentido, a pluralidade de sentidos obtidos por meio do processo de geração de dados nos permite um direcionamento para a construção de sentidos a respeito da questão norteadora desta pesquisa: *Como foi desenvolvido o protagonismo docente de professores de linguagens dos anos finais do ensino fundamental atuantes em contexto de ensino remoto?*

A princípio, elencamos as seguintes categorias de análise:

Figura 08 - Categorias de análise



Fonte: Autoria própria (2023)

A Figura 08 nos direciona no sentido de compreendermos o percurso realizado para a sistematização do capítulo analítico, apresentando as categorias de análise mediante o processo de geração de dados. Foram elencadas 03 categorias e sendo cada uma delas subdivididas por tópicos.

A primeira categoria “*O professor protagonista como ser expressivo e falante em contexto de ensino remoto*” tem como principal objetivo apresentar os perfis dos sujeitos participantes da pesquisa e as características que os constituem. Ressalvamos que reconhecer o professor, enquanto um sujeito protagonista de seus atos pedagógicos é observá-lo na sua completude, e para isto, é preciso considerarmos os aspectos ideológicos, históricos e sociais.

A segunda categoria “*O professor protagonista e a interação discursiva com o uso das TDICS em contexto de ensino remoto*” visa analisar como foram desenvolvidas as expressões do protagonismo docente mediante o contexto de ensino remoto, bem como a interação discursiva efetivada a partir dos usos das TDICs. Para a concretização dessa categoria, consideramos a interação discursiva como a realidade fundamental da língua que se efetiva através das relações dialógicas entre o “*eu*” e o “*outro*” estabelecendo sentidos e possibilitando vivências significativas.

A terceira categoria “*O professor protagonista através da alteridade, da consciência e dos posicionamentos valorativos expressos no ato responsável*” busca assinalar, por meio das expressões do *ser/fazer docente* características do professor protagonista em um viés que dialoga com os pressupostos do Círculo de Bakhtin, em meio a visões de mundo, expectativas e direcionamentos por intermédio das vivências em contexto de ensino remoto.

Isto posto, enfatizamos que nas respectivas categorias as expressões do *ser/fazer docente* constituem-se um marco fundamental para a compreensão do protagonismo docente em contexto de ensino remoto, tendo em visto que o professor é um sujeito constituído socio-historicamente e que as vivências entre sujeitos possibilitam a troca de experiências e interação discursiva.

No capítulo seguinte, abordaremos cada uma das categorias elencadas e apresentaremos a análise dos dados, que constituem os discursos das professoras Vitória, Karol, Sara e Paula participantes desta pesquisa.

5 ANÁLISE DO PROTAGONISMO DEMONSTRADO NAS EXPRESSÕES DO SER/FAZER DOCENTE

A vida pode ser compreendida pela consciência somente na responsabilidade concreta. Uma filosofia da vida só pode ser uma filosofia moral. Só se pode compreender a vida como evento, e não como ser - dado. Separada da responsabilidade, a vida não pode ter uma filosofia; ela seria, por princípio, fortuita e privada de fundamentos (Bakhtin, 2017, p. 117).

Com o propósito de refletirmos de forma analítica o professor protagonista à luz do ato responsável na perspectiva bakhtiniana, buscamos apreender os aspectos que norteiam o sujeito e o seu contexto sócio-histórico, enquanto um profissional que valora suas vivências através do *ser/fazer docente*.

Tendo em vista que a nossa pesquisa se ancora nos pressupostos teórico-metodológicos da ADD, evidenciando um olhar a respeito do protagonismo docente como ato responsável na perspectiva bakhtiniana, uma vez que, “Quando estudamos o homem, procuramos e encontramos signos em toda parte e nos empenhamos em interpretar o seu significado” (Bakhtin, 2003, p. 319). Em consonância a esse pensamento expresso por Bakhtin (2003), nos damos conta da pluralidade de significados evidenciados pelos sujeitos, por meio das relações dialógicas estabelecidas por meio de sentidos.

Como já exposto, pretendemos analisar os usos da linguagem na dimensão: *Do ser professor como sujeito ético, do ser/fazer docente, dos atos responsáveis e do pensar na formação docente*. Neste viés, para a ADD, o discurso deve ser considerado em suas relações dialógicas, de acordo com a organização, o contexto, a interação discursiva, as condições de produção. Observemos o que assegura Moita Lopes (2013):

[...] são necessárias teorizações que dialoguem com o mundo contemporâneo, com as práticas sociais que as pessoas vivem, como também desenhos de pesquisa que considerem diretamente os interesses daqueles que trabalham, agem (Moita Lopes, 2013, p. 23).

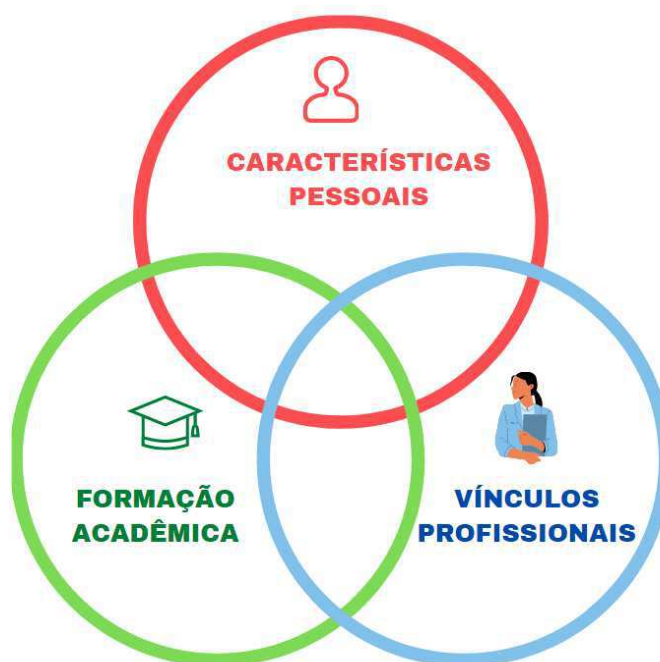
Desta maneira, Moita Lopes (2013) destaca que realizar pesquisas desta natureza é de suma importância, visto a necessidade de maiores diálogos, através de pesquisas entre teorias e o mundo contemporâneo, envolvendo as vivências dos sujeitos, enquanto seres sociais e os seus interesses representados nos seus trabalhos e atos cotidianos. Em consequência disso, ao realizarmos pesquisas utilizando a ADD como aporte metodológico, é importante compreendermos o contexto, a relação entre os discursos ditos e não-ditos, ou seja, considerar aspectos de análise tais como: *Quem disse? Em que contexto? Em que condições? E para quais sujeitos?* para que os discursos produzidos possam ser apreendidos.

5.1 O PROFESSOR PROTAGONISTA COMO SER EXPRESSIVO E FALANTE EM CONTEXTO DE ENSINO REMOTO

A primeira categoria de análise contempla o ser humano como um ser expressivo e falante que faz uso da linguagem nas suas vivências, através das suas expressões e do agir em contexto social. Na perspectiva bakhtiniana, “O objeto das ciências humanas é o ser expressivo e falante. Esse ser nunca coincide consigo mesmo e por isso é inesgotável em seu sentido e significado.” (Bakhtin, 2003, p. 395). Os sujeitos são dotados de vivências significativas e por meio das variadas formas de expressão reconhecem em si os sentidos no agir consigo e com os *outros*.

Nestes termos, contemplamos o perfil social e profissional das professoras participantes desta pesquisa, tendo em vista elementos como:

Figura 09 - Primeira categoria de análise



Fonte: Autoria própria (2023)

Partimos do pressuposto de que essa pesquisa de natureza dialógica nos possibilita um olhar para os sujeitos participantes como seres expressivos e falantes, que se expressam através das suas vozes e dos seus atos únicos e irrepetíveis. Por conseguinte, ressaltamos que, na perspectiva bakhtiniana, ao contemplarmos os sujeitos em suas vivências, faz-se necessário considerarmos os aspectos ideológicos, históricos e sociais, pois “é claro que essa orientação social da vivência pode possuir diferentes graus de consciência, precisão e diferenciação,

porém, não pode haver vivência sem ao menos uma orientação social valorativa" Volóchinov, 2018, p. 207-208). Neste viés, toda vivência possui diferentes graus de sentidos para os sujeitos, é preciso considerar segundo o pensador de Volóchinov (2018) que as vivências são valorativas na sua real existência.

Nesse entendimento, Santos (2013, p. 158) indaga: “Como é o espaço e tempo do professor? Pensar na atuação de um professor é necessário em sua formação inicial e continuada dentro e fora da sala de aula, sobre sua identidade pessoal e profissional docente, seus anseios, seus estilos”.

A partir dessas ponderações registradas por Santos (2013), justificamos que refletir sobre o protagonismo docente como ato responsável subsidiados pela perspectiva bakhtiniana é compreender que os professores têm uma importante tarefa, que é apresentar ao aluno o que ele ainda não conhece a respeito dos usos da linguagem, em relação de troca, de reciprocidade, e em que o professor poderá ser reconhecido, visto, respeitado como sujeito de suma importância no contexto de ensino, materializando o “*Eu existir*”.

Neste sentido, pesquisas no âmbito das ciências humanas com viés dialógico, como a nossa pesquisa, buscam um olhar minucioso sobre *quem são os sujeitos que dão voz à pesquisa*. Nossa acreditamos que trazer esse olhar para o perfil docente em um primeiro momento nos possibilitará compreender melhor os discursos apresentados na pesquisa, além da importância de dar voz aos docentes enquanto seres expressivos, falantes e que vivenciaram o ensino remoto na sua singularidade e completude.

5.1.1 Quem são os sujeitos que dão voz à pesquisa?

Em consonância com o primeiro objetivo específico da nossa pesquisa: *Identificar as configurações do protagonismo docente em contexto de ensino remoto, através dos perfis profissionais e sociais dos professores* reafirmamos a importância de conhecer os sujeitos que participam desta pesquisa através das suas vivências, das relações dialógicas, das suas escolhas de vida, e de modo, específico das características sócio-históricas que lhes constituem. Por esta razão, salientamos que esse olhar para o perfil profissional e social das participantes da pesquisa irá reverberar na análise das categorias seguintes.

Conforme já descrito no capítulo da metodologia, a nossa pesquisa foi desenvolvida com quatro professoras participantes. Conhecer o perfil do sujeito o qual se pesquisa torna-se aspecto importante para a compreensão dos seus discursos e da realidade em que as relações dialógicas acontecem. Por conseguinte, mesmo ao conhecer o sujeito em seu aspecto físico, não implica conhecer a sua exterioridade, seus pensamentos valorativos, os significados dos

ser/fazer docente enquanto sujeitos sociais. Só a exteriorização dos discursos expressados nas suas vivências pode nos dar respaldo para, de fato, conhecer os sujeitos da pesquisa.

A respeito, Bakhtin (1997, p. 48) reflete “Não há dúvida de que meu aspecto físico não entra no horizonte concreto de minha visão efetiva, com exceção dos raros casos em que, como Narciso, contemplo meu reflexo na água ou no espelho”. Logo, a visão de mundo do sujeito não é expressa a partir do seu aspecto físico, por vezes, podem contemplar a si, todavia, são as suas vivências que concretizam a visão que apresentam de mundo, por suas tomadas de posições e todos os aspectos valorativos que os constituem nas relações dialógicas entre o “*eu*” e o “*outro*”. Segundo o viés bakhtiniano:

Meu aspecto físico, a expressividade do meu corpo, são vividos por mim internamente; é somente como fragmentos díspares, ligados à minha percepção interna, que minha exterioridade é captada no campo das minhas sensações externas e, acima de tudo, no campo da minha visão; mas essas sensações externas não representam a minha última instância, mesmo quando me acontece perguntar-me se trata realmente de meu próprio corpo, e a resposta só me é fornecida por minha percepção interna que assegura também a unidade das imagens fragmentárias que tenho da minha expressividade externa e as traduz em linguagem interna. A percepção é feita (Bakhtin, 1997, p.48).

Compreendemos que o aspecto físico, quando analisado pelo viés da perspectiva bakhtiniana por si só, não reflete as percepções dos sujeitos, mas precisa haver harmonia entre a expressividade do corpo (expressividade externa) e a visão interna (linguagem interna).

Complementando o mesmo raciocínio, enquanto pensamento da perspectiva dialógica, Volóchinov (2018, p. 204) discorre que “De modo geral, a expressão é convertida no interior e é em seguida convertida para o exterior”. É o movimento de entender o pensamento e a partir da sua compreensão, externalizar verbalmente em forma de enunciados.

Dessa forma, é importante salientarmos que a noção de sujeito no viés dos estudos dialógicos da linguagem está diretamente ligada às expressões externas e internas vivenciadas. Por este motivo, nesta pesquisa dialógica, os sujeitos não podem ser estudados tão somente por suas características físicas, como coisas ou objetos próprios das ciências exatas, pois o agir dos sujeitos deve ser considerado como ato, e é nessa conjuntura que precisa ser vislumbrado enquanto movimento dialógico entre sujeitos.

No subtópico 5.2.2 da nossa metodologia, anunciamos quem são as participantes da pesquisa, e informamos que, para preservarmos o anonimato das professoras participantes, optamos pelo uso de nomes fictícios. Logo, temos as contribuições das professoras: Vitória, Karol, Sara e Paula.

Observemos no quadro a seguir alguns aspectos relacionados aos perfis sociais das participantes:

Quadro 08 - Aspectos referentes aos perfis das participantes da pesquisa

Conhecendo as professoras participantes da pesquisa				
	Idade	Estado civil	Cidade que reside	Cidade que trabalha
VITÓRIA	26 anos	Solteira	Montadas	Montadas
KAROL	40 anos	Casada	Montadas	Montadas
SARA	38 anos	Casada	Campina Grande	Montadas
PAULA	49 anos	Casada	Campina Grande	Montadas

Fonte: Autoria própria (2023)

Os dados apresentados foram sistematizados a partir do questionário online realizado com as professoras. Optamos por conhecer os perfis das docentes antes de realizarmos as entrevistas semiestruturadas, como uma forma de melhor apreensão dos discursos e expressões apresentadas como formas sociais de usos da língua.

No que tange aos aspectos sociais da língua, Santos (2013) nos diz que:

Ao abordar a língua em uma perspectiva social, em que o ser humano é visto como um ser concreto, produto de múltiplas influências e sujeito das transformações sociais, percebemos a linguagem como construção social, variando em função das relações sociais em que o sujeito está inserido (Santos, 2013, p. 119).

Deste modo, podemos perceber que as professoras apresentam distintas idades, visto que a professora Vitória, com 26 anos de idade, mantém diferença das outras professoras, sendo: Sara, 38 anos, Karol, 40 anos, e Paula, 49 anos de idade. O fato de observarmos a idade das professoras participantes da pesquisa nos dá subsídios para análise dos seus discursos a respeito do protagonismo docente em contexto de ensino remoto, visto que cada sujeito é único e seu agir expressa pensamentos valorativos, visões de mundo.

Logo, cada sujeito é constituído socialmente através de suas vivências, mediante aspectos sócio-históricos. Segundo esse pensamento, Almeida e Padilha (2015, p. 110), afirmam “Bakhtin defende que cada ser humano é um centro de valor, pois é capaz de valorar o meio em que vive, suas experiências, suas relações com o mundo de forma individual, única e irrepetível”. Desse modo, cada sujeito é um ser único, com valores visões de mundo, que lhes constituem com sujeitos protagonistas nos diversos contextos sociais.

No que diz respeito ao estado civil, a professora Vitória declarou ser solteira e as professoras Karol, Sara e Paula declararam serem casadas. Tal informação nos permite um leque de possibilidades de sentidos, através das expressões dos seus discursos sobre o protagonismo docente efetivado em época de ensino remoto, pois o ensino foi efetivado por meio das TDICs em situação atípica de isolamento social, em que as professoras ministravam aulas das suas residências, muitas vezes com a presença da família como: pais, irmãos, avós, filhos e esposos em casa, necessitando adaptar-se para tal ato.

Na visão bakhtiniana, o ser existe a partir das relações com outro, com o mundo, e assim se questiona “Na pergunta: “Quem sou?” ouve-se a pergunta: “Quem são meus pais, quais são minhas origens?” Sou somente o que já sou; não posso negar meu já-aqui existencial pois não é a mim que ele pertence, mas à mãe, ao pai, às origens, à nação, à humanidade.” (Bakhtin, 2003, p. 193). É o sujeito que se constitui por meio das relações com o *outro* e dos sentidos que atribui às suas vivências.

Ao questionarmos a residência e o local de atuação profissional das professoras, Vitória e Karol declararam residir, assim como também trabalhar como docentes, na cidade de Montadas. As professoras Sara e Paula declararam residir na cidade de Campina Grande/PB e atuarem como professoras na cidade de Montadas/PB.

Ao considerarmos os dados e correlacionarmos com o pensamento bakhtiniano, apreendemos que “O mundo no qual o ato se orienta fundado na sua participação singular no existir: este é o objeto da filosofia moral.” (Bakhtin, 2017, p. 114). Portanto, o objeto da filosofia moral parte do princípio de que no mundo o ato é orientado a partir da singularidade de cada sujeito no existir. Conhecer a residência e o local de trabalho das docentes é importante, ao ponto de compreendermos aspectos sociais e espaciais, em que as relações dialógicas entre professor e aluno acontecem, tais como conhecimento da realidade do aluno, a proximidade entre ambos e outros aspectos que podemos apreender, através dos discursos dessas docentes.

A respeito, Brait (2006, p. 23) esclarece que essa tarefa tem sua importância “como forma de conhecer o ser humano, suas atividades, sua condição de sujeito múltiplo, sua inserção

na história, no social, no cultural pela linguagem, pelas linguagens”. É o fato de conhecer o sujeito na infinitude das expressões do ser existir.

Feitas essas considerações a respeito das características do perfil social e profissional das professoras participantes da pesquisa, apresentaremos alguns aspectos pertinentes sobre a formação acadêmica delas, no que se refere à formação inicial, ano de formação, instituição e nível mais elevado de formação. Observemos no quadro a seguir:

Quadro 09 - Aspectos referentes à formação acadêmica das professoras participantes

		Formação acadêmica		
	LICENCIATURA	ANO DE FORMAÇÃO	INSTITUIÇÃO LICENCIATURA	NÍVEL MAIS ELEVADO
VITÓRIA	Letras/Língua Portuguesa	2019	UFCC	Licenciatura
KAROL	Letras/Língua Inglesa	2008	UEPB	Especialização
SARA	Letras/Língua Portuguesa	2008	UFCC	Mestrado
PAULA	Letras/Língua Portuguesa	2000	UEPB	Especialização

Fonte: Autoria própria (2023)

Como o prisma da nossa pesquisa são os discursos de professoras da área de linguagens, é importante compreendermos aspectos referentes à formação acadêmica dessas professoras.

Ao observarmos os dados gerados, salientamos que todas as professoras possuem licenciatura na área de linguagens como formação inicial, sendo as professoras Vitória, Sara e Paula licenciadas em Língua Portuguesa, e a professora Karol, licenciada em Língua Inglesa. Notadamente, com essa informação, é possível particularizarmos quais são as disciplinas lecionadas pelas referidas professoras. Sendo três professoras de Língua Portuguesa, Vitória, Sara e Paula, e, respectivamente, Karol, professora de Língua Inglesa. Quando observamos o ano de formação das docentes, constatamos que Vitória concluiu sua licenciatura no ano de 2019, logo, é a professora que tem a formação mais recente. As professoras Karol e Sara concluíram suas licenciaturas no ano de 2008. E a professora Paula teve sua licenciatura concluída no ano de 2000, sendo a professora com mais tempo de formação.

No que se refere às instituições de formação dessas professoras, é de suma importância destacarmos que todas concluíram suas licenciaturas no ensino superior público. As professoras Vitória e Sara são licenciadas pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) e as professoras Karol e Paula são licenciadas pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). Este aspecto é bastante considerável, pela dimensão significativa que este estudo pretende contribuir com a educação pública, temos professoras que tiveram sua formação na educação superior pública e atualmente contribuem com a formação de alunos da educação básica pública.

No que se refere aos níveis mais elevados de formação dessas professoras, os dados apresentados revelam que Vitória afirma ter como nível mais elevado de formação a licenciatura, as professoras Karol e Paula declaram ter feito especialização e Sara declara que fez mestrado. É importante deixarmos claro que os dados gerados a partir do olhar para a formação docente dessas professoras nos possibilita conhecer a realidade investigada, através das vivências acadêmicas das referidas docentes.

Correlacionando os dados com a perspectiva bakhtiniana, compreendemos que “Quando estudamos o homem, buscamos e encontramos o signo em toda parte e devemos tentar compreender sua significação.” (Bakhtin, 2003, p. 341). Por essa razão a importância desse olhar para o sujeito nas suas particularidades, as quais são capazes de expressar sentidos diversos.

A figura a seguir apresenta de modo objetivo aspectos relacionados à formação docente das professoras participantes da pesquisa. Foi questionado se: Investiu/Investe em formação continuada (especialização, mestrado, doutorado). Observemos na figura os apontamentos:

Figura 10 - Investimento em formação continuada



Fonte: Autoria própria (2023)

Diante das informações apresentadas e considerando que estamos abordando o protagonismo docente na perspectiva de um sujeito que pensa o *ser/fazer docente*, constatamos que as professoras Sara, Karol e Paula declararam investir em formação continuada e Vitória declarou que não investiu/investe em formação continuada, o que nos faz levantar uma série de indagações a respeito, e desse modo, subentendemos que por ser a professora com formação em licenciatura mais recente no ano de 2019, e ter se deparado com a situação de ensino remoto ao concluir sua licenciatura, há perspectiva de continuar investir em sua formação acadêmica. Levantamos essa hipótese, tendo em vista, considerarmos que “o sujeito vive na tensão entre o que é da ordem do individual e do social.” (Francelino, 2007, p. 60). Deste modo, os sujeitos nas suas vivências relacionam aspectos individuais e sociais nas suas expressões cotidianas.

Apresentados estes aspectos referentes à formação acadêmica das docentes, em seguida, vamos abordar pontos importantes sobre a dimensão profissional, expressa no *ser/fazer docente* dessas professoras protagonistas em contexto de ensino remoto.

Vejamos no quadro a seguir:

Quadro 10 - Aspectos referentes ao vínculo profissional das professoras participantes

		<h2>Vínculos Profissionais</h2>		
	Tempo de atuação	Vínculo profissional	Atua em outra escola	
Vitória	04 anos	Contrato	Não	
Karol	19 anos	Efetivo	Não	
Sara	16 anos	Efetivo	Não	
Paula	22 anos	Efetivo	Sim	

Fonte: Autoria própria (2023)

Como mostram os dados apresentados, Vitória é a professora com tempo de atuação mais recente, sendo 04 anos de exercício profissional. Sara apresenta 16 anos de atividades docentes, Karol, 19 anos, e Paula é a docente com mais tempo de atuação, são 22 anos exercendo a atividade docente.

Quando questionadas sobre qual seria a forma de vínculo profissional com a escola em que atuam, as professoras Karol, Sara e Paula declararam ter vínculo efetivo de trabalho, e a professora Vitória, por sua vez, declarou exercer a atividade docente por meio de contrato.

Ao questionarmos se as docentes exerciam atividades docentes em outra escola, além da escola *lócus* desta pesquisa, Vitória, Karol e Sara declararam que atuam apenas na referida escola, e a professora Paula declarou que atua, também, em outra escola.

Diante dessas considerações, é importante salientarmos que aspectos referentes ao tempo de atuação docente, vínculo profissional e espaço de atuação das respectivas professoras nos possibilitam inferir sentidos quanto à subjetividade, à história, às questões ideológicas que permeiam a perspectiva dialógica do discurso para compreendermos as vozes docentes e suas singularidades, visto que “O ato responsável é, precisamente, o ato baseado no reconhecimento desta obrigatória singularidade.” (Bakhtin, 2017, p. 99).

Ressaltamos que objetivamos, através destes questionamentos, obter a melhor forma de gerar os dados nas entrevistas semiestruturadas, instrumento que constitui a próxima etapa de nossa pesquisa, bem como maior diálogo e interação com as professoras, inserindo-as como participantes ativas no desenvolvimento desta pesquisa.

Nestes termos, “conhecer o lugar de onde fala a participante da pesquisa [...], além de seu papel social no momento da situação de produção de sua ação de linguagem, é fundamental para podermos construir sentidos do que é dito” (Cristovão; Fernandez, 2014, p. 138). Neste sentido, por meio desse olhar para os perfis sociais e profissionais das professoras, traçamos alguns aspectos dessas professoras, objetivando facilitar o processo de construção de sentidos das vozes docentes, visto que a perspectiva bakhtiniana busca conhecer os sujeitos de forma abrangente e na concretude de suas vivências, levando em conta as experiências acumuladas sócio historicamente.

5.2 O PROFESSOR PROTAGONISTA E A INTERAÇÃO DISCURSIVA COM O USO DAS TDICS EM CONTEXTO DE ENSINO REMOTO

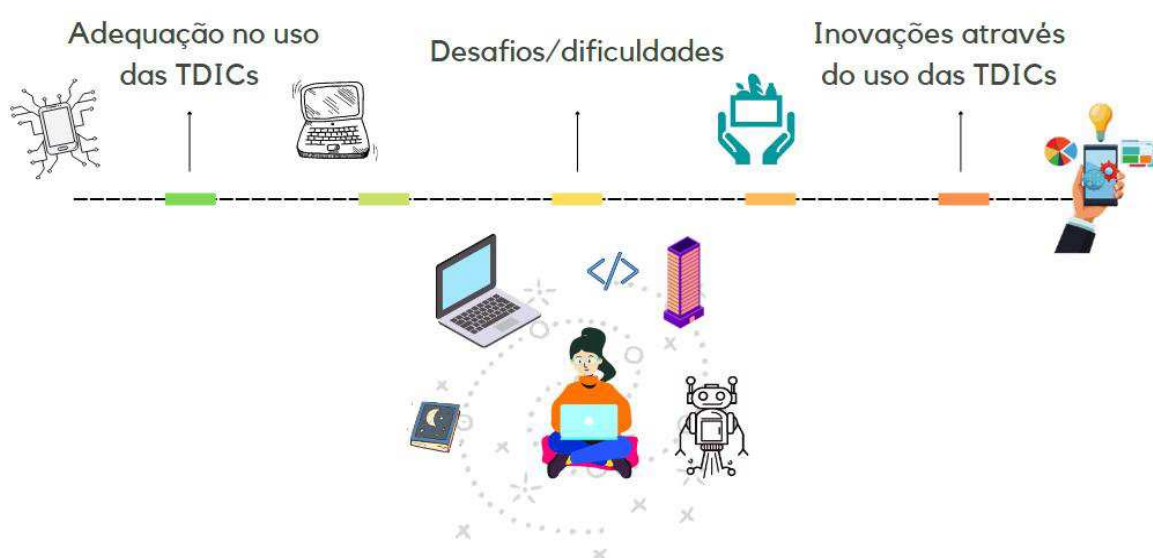
A perspectiva dialógica da linguagem considera a interação discursiva como a realidade fundamental da língua efetivada através das relações de sentido entre o “*eu*” e o “*outro*”, visto que apreende a noção de língua, enquanto uma expressão viva, concreta, heterogênea, dinâmica, histórica e socialmente situada. Em síntese, destacamos que “Desse modo, a interação discursiva é a realidade fundamental da língua.”. (Volóchinov, 2018, p. 219). Portanto, ao analisar nas vozes das professoras participantes aspectos do protagonismo docente,

contemplamos as expressões da interação discursiva a partir dos usos das TDICs no processo de comunicação em contexto de ensino remoto.

Nestes aspectos, tomamos por pressupostos que o professor protagonista em contexto de ensino remoto fez usos das TDICs no que se refere aos recursos audiovisuais, gravação de vídeos, aulas em plataformas digitais, entre outros recursos tecnológicos. Por este motivo, apresentamos os principais elementos de análise que compreendem a presente categoria.

Vejamos na figura a seguir:

Figura 11 - Segunda categoria de análise



Fonte: Autoria própria (2023)

Compreender o protagonismo docente em contexto de ensino remoto, bem como a interação discursiva, efetivada por meio dos usos das TDICs, é um ato o qual nós, como pesquisadoras, procuramos valorar o *ser/fazer docente* e as diversas formas de agir que os docentes desenvolveram em período de ensino remoto, isolamento social, e da intensificação no uso das TDICs, e dos muitos agravos à saúde mental.

Portanto, como apresentado na figura 11, pretendemos maior compreensão sobre a adequação ao uso das TDICs, os desafios/dificuldades vivenciadas por estes protagonistas e de modo, muito particular, quais foram as inovações no *ser/fazer docente* através do agir docente.

Neste entendimento, Santos (2013) nos instiga a esta reflexão sobre o uso das TDICs ao pontuar que:

Qual é a familiarização desse profissional com as novas tecnologias educativas, suas possibilidades e limites para que faça escolhas conscientes sobre o uso das formas mais adequadas ao ensino de um determinado tipo de conhecimento, em um determinado nível de complexidade, para um grupo

específico de alunos e no tempo disponível. O que cabe ao ensino virtual e o que cabe somente ao presencial? Como pensar o espaço-tempo da sala de aula? Quais são os desafios e perspectivas para esse novo professor? (Santos, 2013, p. 158-159).

Pesquisas no âmbito das ciências humanas com viés dialógico, como esta que apresentamos, nos possibilita reflexões diversas sobre o uso das TDICS por parte dos professores no contexto de ensino remoto, o qual foi efetivado de modo inesperado, e a partir do contato com esse novo universo, foram possíveis vivências distintas entre os sujeitos.

Neste sentido, como nos instiga Santos (2013), procuramos, através dos discursos das professoras participantes da nossa pesquisa, obter sentidos sobre qual era a familiarização com as TDICs e como ocorreram as escolhas no uso das TDICS, levando em consideração aspectos sobre os tipos mais adequados, dependendo do grau de conhecimento, grupo específico, tempo oportuno, entre outros aspectos.

É preciso ressaltarmos o que discorre Santos (2013) quando menciona sobre o espaço-tempo em sala de aula, apontando a importância de distinguir o que pode ser utilizado no ensino virtual e o que pode ser utilizado no ensino presencial. Deste modo, enfatizamos que os professores, ao utilizarem as TDICs no ensino remoto, precisam estar conscientes das suas várias modalidades de usos, através das escolhas certas, para que a interação discursiva, através dos usos da linguagem e das relações dialógicas estabelecidas, possa acontecer com primazia.

5.2.1 A adequação ao uso das TDICs no ensino remoto segundo os discursos das professoras

Com a pandemia do Covid-19, a sociedade sofreu diversos impactos e na educação, como já explanado no capítulo anterior, acarretou a situação de distanciamento social, o fechamento das escolas e, por conseguinte, a implementação do ensino remoto. Foi um período de grandes desafios para toda comunidade escolar, se deparar com o novo, o diferente, o nunca visto. Alunos e professores precisando dar continuidade ao processo de ensino e aprendizagem e sendo impedidos pela rápida proliferação de vírus.

O que fazer? Como fazer? Quais os meios para fazer? São alguns dos questionamentos que nós, pesquisadoras, nos questionamos se passavam pela mente dos docentes em meio a situação emergencial de ensino remoto. Essa problemática suscitou estudos diversos sobre o contexto educacional em âmbito acadêmico.

Sobre esse olhar de necessária preocupação a respeito dos aspectos educacionais, Saujat (2004, p. 05) afirma: "A questão da eficácia das práticas educacionais tem hoje o caráter de preocupação importante tanto para a pesquisa em educação como para as políticas escolares e

a formação de professores”. É importante salientarmos que estudos sobre o contexto educacional sempre devem levar em conta elementos que versem sobre o agir docente como um todo, no que se refere às suas práticas pedagógicas, às políticas públicas de valorização profissional, a formação docente, entre outros elementos importantíssimos.

Nesse contexto, podemos apresentar as vozes das docentes participantes da nossa pesquisa, que, em seus discursos, transparecem surpresa, frustração, medo do novo, bem como motivação, garra, determinação e diversos outros sentimentos que nos permitem compreender como foi ser protagonista em contexto de ensino remoto de forma real.

De forma particular, achamos por bem destacarmos que todas as professoras entrevistadas se mostraram reflexivas às nossas indagações. Com isso, fizemos o nosso primeiro questionamento às professoras na entrevista semiestruturada: “Como foi a sua reação ao tomar conhecimento que precisaria se adequar a esse novo modelo de ensino?”

A professora Vitória em seu discurso declarou:

Professora Vitória: Inicialmente, eu me senti desafiada, né, foi um desafio e tanto, porque até então eu nunca tinha me deparado com algo nem parecido, né? Assim, sou acostumada a dar aulas presenciais, em salas de aula com turmas cheias, não é, e de repente os deparar com esse novo ensino, o ensino remoto, **onde haveria divisão entre aluno e professor por meio de uma tela, não é?** (Grifos nossos).

No discurso da professora Vitória, percebemos o quanto o ensino remoto foi um divisor de águas para as expressões do *ser/fazer docente* como uma professora protagonista em contexto de ensino. De início, Vitória declara que se sentiu desafiada e chega a enfatizar que nunca havia se deparado com algo nem parecido com tal situação. De modo espontâneo, o discurso da professora caracteriza o ensino remoto, como sendo uma divisão entre aluno e professor por meio de telas.

Conforme explicitam Souza e Miranda (2020, p.83) as “Aulas presenciais são suspensas e substituídas por um ensino remoto, por meio de plataformas virtuais.”. Neste viés, salientamos que os usos das TDICs permitem a conexão entre sujeitos, mesmo que estejam separados fisicamente e/ou em espaços diferentes, e o ensino remoto foi um fator de suma importância para a continuidade do processo de ensino e aprendizagem.

É fazendo uso dessas palavras que Vitória inicia sua fala sobre as dificuldades encontradas no processo de ensino e aprendizagem, no que tange os aspectos da interação discursiva:

Professora Vitória: Então foi um desafio porque **a interação entre professor e aluno** a partir de então, **começou a se limitar, então eu me senti desafiada, mas sabendo que daria certo, não é?** (Grifos nossos).

Com as palavras expressas pela professora, percebemos que o ensino remoto suscitou dificuldades no seu agir docente, no entanto, enfatizando seu discurso, a professora Vitória relata que foi a limitação na interação discursiva entre professor e aluno seu maior desafio. Nesse sentido, a perspectiva dos estudos desenvolvidos pelo Círculo de Bakhtin, a qual nossa pesquisa está fundamentada, compreende a linguagem como prática social que possibilita a interação entre sujeitos.

Na lógica evidenciada pelo Círculo "efetivamente, o enunciado se forma entre dois indivíduos socialmente organizados, e, na ausência de um interlocutor real, ele é ocupado, por assim dizer, pela imagem do representante médio daquele grupo social ao qual o falante pertence" (Volóchinov, 2018, p. 204). Logo, as condições de produção dos discursos envolvem sujeitos socialmente organizados, que por meio dos usos da linguagem possibilitam a interação discursiva. Notamos, através da voz de Vitória, a essência do pensamento dialógico da linguagem, por considerarmos que é no processo de interação que os usos da linguagem se constituem por meio de enunciados, como fios que interligam as relações dialógicas entre os sujeitos produzindo sentidos.

Dando sequência a esse pensamento expresso por Vitória, a respeito da limitação na interação entre professor e aluno, poderíamos pensar que esta seria uma forma de monólogo, visto que, se os alunos se limitam a interagir, a professora por sua vez, pratica atos de fala com quem? Há interação? A esse respeito, Almeida e Padilha (2015) discorrem sobre a constituição da interação na perspectiva bakhtiniana. Observemos a seguir:

Para Bakhtin, o uso da palavra pelo interlocutor constitui uma resposta, assim como o silêncio e a não compreensão também são respostas. Cada ação humana envolve a reação do outro porque no homem há uma necessidade de provocar atitudes discursivas no outro, somos prenes de respostas, nos constituímos na interação (Almeida; Padilha, 2015, p.114).

Os estudos empreendidos pelo Círculo de Bakhtin explicitam que interação é a troca de sentidos que refletem as vivências dos sujeitos, através dos usos da linguagem. Nessa abordagem, comungando com palavras expressas por Almeida e Padilha (2015), e observando os dados, salientamos que o silêncio também é uma forma de resposta.

À luz dos dados enfatizamos a real "importância de ouvir o outro e de ouvir os silêncios dos outros, e o valor desses silêncios." (Goulart, 2013, p. 80). Dito isto, é preciso compreender os não-ditos na relação professor e aluno que caracterizam o ensino remoto, pois os sujeitos são constituídos, através dos usos da linguagem, sejam eles verbalizados ou expressões de modo não verbal.

Ressaltamos ainda, que Vitória enfatiza ter se sentido desafiada, e no mesmo instante, ela afirma, que sabia que daria certo. Deste modo, é por meio desse discurso que nós evidenciamos aspectos do professor protagonista, que, mesmo em meio às dificuldades vivenciadas com o ensino remoto, mostra-se resiliente e esperançoso diante dos seus atos. Na sequência, Vitória continua seu discurso dizendo:

Professora Vitória: Porque quando a gente trabalha com entusiasmo né, **como você disse aí, a questão do professor protagonista**, quando você quer fazer, quando você quer... tentar fazer o melhor para o seu aluno você consegue, e foi assim, né, **por isso que deu certo, estamos aqui contando a história** (Grifos nossos).

A partir da voz da professora Vitória, notamos que ela se coloca como sujeito da nossa pesquisa, ou seja, uma professora protagonista, pois ela enfatiza aspectos do professor protagonista em seu discurso, ao afirmar que, mesmo se sentindo desafiada com as circunstâncias vivenciadas, exerceu o seu protagonismo com entusiasmo, e que ao assumir o *ser/fazer docente*, buscou exercer da melhor forma possível a efetivação do ensino remoto como uma professora protagonista, por isso, nos dias atuais pode contar a “história”.

Em vista disso, observamos que “Nesse aspecto o papel do professor se firma enquanto fundamental, mesmo diante de tantas mudanças proporcionadas pela tecnologia.” (Guedes; Rangel, 2021, p.18). É o *ser/fazer docente* que através das TDICs recria seus modos de agir, como sujeito responsável pela mediação no processo de ensino e aprendizagem.

A professora Karol, por sua vez, em seu discurso, seguiu o mesmo direcionamento ao expressar que:

Professora Karol: Foi desafiador, foi assim, algo que nós não esperávamos né? **Vínhamos com um modelo tradicional de ensino, aluno, sala de aula, material didático**, e nos deparamos com uma situação de usarmos uma tecnologia que nós não sabíamos mexer, não sabíamos como desenvolver (Grifos nossos).

A professora Karol demonstra em seu discurso o sentimento vivenciado com a necessidade de adequar-se ao ensino remoto. Para ela foi um momento desafiador, e enfatiza o seu discurso ao expressar que o ensino remoto foi algo que não esperava acontecer, ou seja, esse novo modo de agir e suas especificidades com o uso das TDICs era inimaginável no contexto educacional. Karol menciona que, em seu agir docente, vivenciava um modelo de ensino tradicional e aponta elementos constituintes desse formato de ensino, sendo o aluno, a sala de aula e o material didático, e que de repente viu-se diante de um novo formato de ensino, através da tecnologia, sobre a qual não tinha domínio em seu agir docente.

Partindo da realidade apresentada, evidencia-se que “Surgiu então a necessidade de se alterar as formas tradicionais de se lecionar.” (Guedes; Rangel, 2021, p.27). O discurso manifestado por Karol, que o ensino remoto foi algo que não esperava, ao afirmar a sua vivência expressa no *ser/fazer docente*, através de uma abordagem tradicional de ensino e de repente precisar mudar seu agir devido à necessidade de uso das TDICs, nos possibilita apreendermos a multiplicidade de sentimentos despertados na professora ao se deparar com o novo e precisar deixar as tradicionais práticas de ensino, por não serem adequadas para aquele contexto atípico.

A professora Karol aponta que no seu agir docente não fazia uso das tecnologias e expressa certa impotência diante dos usos das TDICs. Vejamos:

Professora Karol: Nos deparamos com uma situação de usarmos uma tecnologia que **nós não sabíamos mexer**, não sabíamos como desenvolver’ (Grifos nossos).

Diante dessa fala da professora Karol, a situação imediata do ensino remoto ocasionou mudanças nas abordagens de ensino, pois “é preciso ampliar o olhar, para além das possibilidades do uso das TDICs e adentrar na discussão sobre o acesso e manejo de recursos por professores e alunos para fins pedagógicos no contexto da pandemia” (Arruda; Nascimento, 2020, p. 02). Os usos das TDICs passaram a ser uma das temáticas recorrentes no contexto educacional, e na pandemia do Covid-19 foi urgente a necessidade de maiores discussões sobre o manejo por parte de professores e alunos, que se sentiam impotentes diante de certas funcionalidades das TDICs.

No entanto, esse sentimento de inoperância diante das TDICs, expresso na voz da professora, não anulou o sentimento de pertença, nas expressões do *ser/fazer docente* através dos seus atos, pois evidencia seu protagonismo quando relata:

Professora Karol: Mas, **como o professor, ele é pesquisador né, nato por excelência, [risos]** nós fomos atrás e conseguimos com muitos desafios, foi muito desgastante, mas, aí vencemos e voltamos ao formato tradicional que... é bem melhor pra trabalharmos, mas foi desafiador, foi muito desafiador, foi angustiante (Grifos nossos).

Karol, em seu discurso, considera o professor como um sujeito que é pesquisador, e enaltece o agir docente ao fazer uso da expressão “nato por excelência”. A professora Karol, assim como Vitória em seu discurso, também se coloca como protagonista. no contexto de ensino remoto, pois declara que foram atrás de meios e conseguiram, com muitos desafios, mas conseguiram efetivar o protagonismo docente. Ressaltamos que é notória a capacidade apresentada no discurso da professora de adequar-se ao novo, de buscar meios, estratégias, que

possibilitaram a continuidade do ensino a partir da resistência e persistência do professor como protagonista.

Portanto, Karol discorre que foi um momento muito desgastante para os professores, mas em meio as dificuldades, eles venceram. Partindo desse discurso de empoderamento como profissional, ou seja, da tomada de posição, através do *ser/fazer docente*, a professora Karol apresenta-se como um sujeito que age, reage e reconstrói o seu protagonismo nos seus atos docentes, sendo suscetível a diversos sentimentos e emoções em suas relações e processos de interação.

Nestes termos, Bakhtin (2017, p. 91-92) afirma: “O momento da atuação do pensamento, do sentimento, da palavra, de uma ação, é precisamente uma disposição minha ativamente responsável – emotivo-volitiva em relação à situação na sua totalidade, no contexto de minha vida real, unitária e singular.”. Desse modo, ao assumir o quanto foi desgastante, angustiante, desafiador o ensino remoto com o uso das TDICs, a professora Karol apresenta o seu protagonismo ativo e responsável nos seus aspectos emotivos-volitivos, e de modo especial, declara que os docentes venceram. Essa expressão é permeada de sentidos, vivências, resiliências e demonstra os usos da linguagem como constituintes dos sujeitos nas suas formas de expressar o *ser/fazer/docente* na vida real, única e singular.

Corroborando os discursos já relatados por Vitória e Karol, a respeito da adequação ao ensino remoto, a professora Sara relata que:

Professora Sara: A princípio, foi bem assustadora, porque quando nós pensamos em montar uma estrutura pra que os alunos tivessem acesso a esse processo de ensino e aprendizagem e que não houvesse lacunas muito extensivas na aprendizagem deles. **Então, a gente ficou de mãos atadas sem saber como fazer... oferecer isso. Tendo em vista, que a gente trabalha em escola pública, a gente sabe que tem um público que não tem acesso a internet**, e como seria é... todo esse processo (Grifos nossos).

A partir do discurso relatado por Sara, nossas impressões sobre essa adequação ao ensino remoto dispõem de visões semelhantes às relatadas por Karol e Vitória. Pois, na direção do mesmo sentimento com a necessidade de adequação ao novo apresentado, ou seja, ao contexto de ensino remoto, Sara explicita em seu discurso que a princípio foi um sentimento assustador.

É interessante destacarmos que na voz da professora ela faz uso de termos como “nós, a gente...” e esse modo de usos da linguagem nos possibilita compreender que ela não se coloca como um sujeito que age só diante desse novo formato de ensino, mas ao fazer uso destes termos, ela engloba outros sujeitos, se coloca como parte do universo de sujeitos que vivenciaram com ela o ensino remoto. Nestes termos, correlacionando os dados obtidos com a

teoria que subsidia nossa pesquisa, destacamos que “Na teoria bakhtiniana é importante compreender que nessa relação *eu-outro*, o *outro* é constitutivo do *eu*, sem o *outro*, *eu* não posso Ser.” (Freitas, 2013, p. 104). Essa característica de pensar e referir-se ao outro como constituinte das vivências, demonstra aspectos do protagonismo docente, ao apresentar-se como um sujeito que age em prol do bem comum, e de modo harmonioso com os demais, colocando-se sempre em condição de igualdade e nunca de superioridade.

Na voz da professora Sara, são observados aspectos do *ser/fazer docente* que age em conjunto, busca soluções também em conjunto. Percebemos a preocupação da professora Sara e demais profissionais da referida instituição com o processo de ensino aprendizagem, e ela complementa essa preocupação quando relata que foi uma situação a qual ficou de mãos atadas, e sem saber como seria esse formato de ensino, nem como ofertar aos alunos.

Uma das dificuldades apontadas por Sara para a adequação ao ensino remoto foi o fato de atuar em escola pública, pois nem todos os alunos tinham acesso à internet. A professora apresenta em seu discurso um sentimento de empatia e alteridade, temas centrais da perspectiva bakhtiniana, ao pensar no outro e nas suas impossibilidades, e, por conseguinte, reconhece a desigualdade na efetivação das políticas públicas e a magnitude do professor que se adapta e se molda diante das circunstâncias impostas, como declara:

Professora Sara: **Aí, quando foi nos repassado que nós iríamos gravar aulas, e aí, pra mim foi um desafio,** [risos] porque eu não sou acostumada a produção de vídeos, então foi bem assustador, de início, até haver toda uma adaptação (Grifos nossos).

Sara afirma que a nova realidade com o uso das TDICs foi um desafio o qual enfrentou de modo participativo, e que até possuir uma adaptação com as ferramentas tecnológicas foi um período assustador. De acordo com Bakhtin (2017, p. 58) “A singularidade única não pode ser pensada, mas somente vivida de modo participativo.”. Logo, percebemos que os dados demonstram essa participação das docentes, que de modo único e singular puderam vivenciar a realidade desafiadora frente aos usos das TDICs.

Em harmonia aos discursos já apresentados sobre a adequação ao ensino remoto, a professora Paula relata:

Professora Paula: **Eu fiquei um pouco assustada,** porque...é, **eu não conhecia os aplicativos, e a gente tinha que gravar a aula e eu não sabia mexer,** e mais ainda, a gente tinha sim, tinha notebook, tinha celular, mas não sabia usar esses aplicativos, né? [...] mas assim, eu fiquei assustada, **fiquei imaginando muitas coisas,** e tudo que eu acho que eu imaginei, nenhuma das coisas, a gente, eu usei, né? porque é... **com a ajuda dos professores e algumas pessoas da direção a gente foi começando a usar** o que era preciso pra dar aula virtual (Grifos nossos).

A voz da professora Paula apresenta um sentimento de susto com o novo desafio imposto, ao relatar que não conhecia os aplicativos, dos quais precisaria fazer uso nas suas aulas remotas, e que não sabia como manusear as TDICs. Junto ao sentimento de susto, Paula expressa que passou a imaginar um turbilhão de coisas, mas nada do que imaginou de fato ocorreu, pois com a ajuda dos colegas docentes e a direção escolar fez uso das TDICs que eram necessárias para suas aulas virtuais.

A partir dos dados que nos revelam o susto vivenciado pelas professoras ao se depararem com a nova realidade de uso das TDICs, compreendemos que “A razão teórica em sua totalidade não é senão um momento da razão prática, isto é, da razão decorrente da direção moral de um sujeito único no evento do existir singular.” (Bakhtin, 2017, p.58-59). Notadamente, o agir docente é caracterizado a partir das concepções teóricas que o professor se apropria e concretiza no seu existir real. Por conseguinte, é a partir da razão teórica e do seu posicionamento responsável que os atos docentes são efetivados.

Nesse sentido, os dados demonstram que o ensino remoto exigiu dos professores o desenvolvimento de novas habilidades para o manuseio das TDICs, visto que foram diversos os aplicativos que causaram o estranhamento na sua aplicabilidade. Segundo Cani *et al.* (2020, p. 24) “A realidade exigiu habilidades antes não obrigatórias, ou seja, mesmo quem não trabalhava com as TDICs precisou passar a fazer uso delas para o processo de aprendizagem no momento em que se enfrenta a pandemia do novo coronavírus (Covid-19)”. Portanto, para que os professores fizessem uso das TDICs em contexto de ensino remoto novas habilidades precisaram ser desenvolvidas de acordo com a realidade vivenciada e a exigência da usabilidade das tecnologias digitais.

Dessa maneira, faz-se necessário dialogarmos a respeito da importância das práticas de letramento digital no processo de ensino e aprendizagem. Nesta perspectiva, Freitas (2010), pontua:

Compreendo letramento digital como o conjunto de competências necessárias para que um indivíduo entenda e use a informação de maneira crítica e estratégica, em formatos múltiplos, vinda de variadas fontes e apresentada por meio do computador-internet, sendo capaz de atingir seus objetivos, muitas vezes compartilhados social e culturalmente (Freitas, 2010, p. 339-340).

A noção de letramento digital apresentada por Freitas (2010), nos possibilita relacionarmos o agir as competências adquiridas pelos indivíduos, através dos usos da linguagem de forma crítica, estratégica e em formatos variados. Para isto, as TDICs são os instrumentos capazes de possibilitar esses usos da linguagem nos diversos espaços sociais.

Consoante a esse olhar, enfatizamos que “O esperado é que o letramento digital seja compreendido para além de um uso meramente instrumental” (Freitas, 2010, p. 340). Desse modo, o professor que age em contexto de ensino remoto a partir do desenvolvimento de competências e habilidades com o auxílio das TDICs exerce práticas de letramento digital, e notoriamente ao exercer o *ser/fazer docente*, por meio do letramento digital, deve refletir a sua própria prática docente na busca de aprimorar suas potencialidades como professor protagonista.

Sobre os usos das TDICs pelos sujeitos nos diversos contextos, explicitamos que “a visão que adotamos nessa pesquisa é a de que o homem e as tecnologias digitais devem e precisam caminhar em um panorama de complementaridade.” (Xavier; Serafim, 2020, p. 32). Comungamos com as palavras de Xavier e Serafim (2020), visto que, os sujeitos precisam reconhecer a importância que as TDICs possuem e a partir desse reconhecimento, buscar meios de se adequar ao ensino voltado para o uso das TDICs.

Neste panorama, podemos perceber que a adequação ao ensino não foi fácil, no entanto, o discurso da professora Paula nos permite compreendermos a relação de reciprocidade que foi desenvolvida entre os professores, que estavam dispostos a ajudar uns aos outros nesse processo de uso das TDICs.

Os dados sinalizam para uma relação de reciprocidade entre docentes, sob o viés bakhtiniano, observamos que: “O limite não é o *eu*, porém o *eu* em correlação com outras pessoas, ou seja, *eu e o outro, eu e tu.*” (Bakhtin, 1997, p. 412). Pensar na relação dialógica entre “*eu*” e o “*outro*” nos possibilita aprendermos significativamente a importância da reciprocidade que fundamenta as vivências dos sujeitos no processo de interação. O “*eu*”, para existir no mundo, reflete-se no existir do “*outro*”, é um movimento de valorização e reciprocidade pela vivência do “*outro*”.

Deste modo, os docentes vivenciaram o ensino remoto valorando suas experiências e interações com o *outro* ser docente.

Paula expressa que ao se deparar com a situação de isolamento social, o fechamento das escolas e conseqüentemente o ensino remoto precisava dar continuidade ao ensino de alguma forma. Observemos a voz docente:

Professora Paula: “A gente tinha que dar, porque assim **eu tava preocupada**, assim, nem somente, com os aplicativos, **mas a gente precisava começar [ênfase na palavra começar] a trabalhar**, porque a gente vive numa vida tão ativa como tá agora, e assim, a gente ficou bastante tempo sem nada” (Grifos nossos).

Deste modo, o que preocupava a professora Paula, de forma bastante específica, era o fato de não ter perspectivas de retorno para as aulas, ela salienta que não era apenas a questão de uso das TDICs, mas que diante de todas as situações impostas, era preciso dar início ao ensino remoto. Evidenciamos, deste modo, aspectos do professor protagonista, sendo aquele que resiste às diversas situações impostas de forma resiliente e disposto a sempre começar algo novo, mesmo que essa situação lhe assuste.

Sobre este aspecto do deparar-se com o “novo” observado no discurso da docente, Bakhtin (2017, p. 95) expõe: “O momento do que é absolutamente novo, que nunca existiu antes e que não pode ser repetido, está aqui em primeiro plano, e constitui uma continuação responsável no espírito da totalidade, que foi uma vez reconhecida.” Para o Círculo de Bakhtin, vivenciar o novo é reconhecer que cada ato é único e irrepetível e que os sujeitos agem de forma continuada efetivando novas formas de agir de acordo com a responsabilidade dos seus atos.

Dando continuidade, Paula expressa que no início da pandemia passou a questionar o seu agir docente com indagações como:

Professora Paula: O que é que a gente vai fazer? Como é que a gente vai fazer? Tem cidade que já começou e a gente não começou, então a gente tem que fazer alguma coisa, né?

Esse sentimento apresentado na voz de Paula nos possibilita compreender o quão desafiador foi para os professores exercer o *ser/fazer docente* em contexto de ensino remoto, pois foi momento de questionar o seu agir, buscar estratégias para um novo modo de ensino e, sobretudo, mostrar a capacidade de resiliência que o professor tem ao exercer o seu protagonismo.

A partir do olhar sobre os sentidos construídos com a nova realidade demonstrados nos dados, entendemos que “Tudo o que pode ser feito por mim não poderá nunca ser feito por ninguém mais, nunca.” (Bakhtin, 2017, p. 96). Nesse contexto, o maior desafio apresentado nos discursos das professoras participantes desta pesquisa foi dar início ao processo de ensino remoto, o qual para elas era algo novo, pois o fato de tomarem conhecimento da possibilidade de um novo modo de agir no processo de ensino e aprendizagem já impetrou uma série de questionamentos por parte dos docentes.

Desse modo, como todo processo precisa de um primeiro passo, Paula explicita:

Professora Paula: Então a gente começou e foi caminhando.

Nesse sentido, é perceptível compreendemos através dos discursos apresentados que o ensino remoto surgiu de modo inesperado para as docentes participantes desta pesquisa, e estas demonstraram vários sentimentos nas suas formas de expressar o *ser/fazer docente* diante da

possibilidade de um novo modo de agir, por meio das TDICs. Nesse contexto de adequação ao ensino remoto, a imagem a seguir sintetiza o sentimento até aqui refletido.

Observemos:

Figura 12 - Vozes docentes sobre a adequação ao ensino remoto



Fonte: Autoria própria (2023)

Como já observado nas vozes das professoras participantes desta pesquisa, os sentimentos expressos por ambas as docentes Vitória, Karol, Sara e Paula são reflexos de suas vivências através do *ser/fazer docente* em meio ao processo de ensino remoto. Neste sentido, a adequação a esse novo formato de ensino pode ser representado em duas palavras (como vemos nos discursos expressos na figura 12): *DESAFIO* e *SUSTO*.

Segundo Bakhtin (2017, p. 102) “Um pensamento é precisamente a compreensão emotiva-volitiva do existir como evento na sua singularidade concreta, sob a base do não-álibi no existir. Isto é, é um pensamento que age e se refere a si mesmo como único ator responsável.” Dialogando com a perspectiva bakhtiniana observamos nas vozes docentes as vivências reais a partir dos tons emotivo-volitivos que valoram o agir em contexto de ensino remoto axiologicamente como protagonistas a partir do não-álibi.

Neste contexto, “Esse é também o duplo desafio da educação: adaptar-se aos avanços das tecnologias e orientar o caminho de todos para o domínio e apropriação crítica desses novos meios” (Kenski, 2008, p.18). A educação precisa estar atenta a essa necessidade de maiores diálogos e efetivação de políticas a respeito das TDICs, só assim, a inclusão digital apresentará avanços satisfatórios no domínio e apropriação por parte de professores e alunos.

5.2.2 O professor protagonista e sua relação com as TDICs no processo de interação discursiva

Como já evidenciamos nesta pesquisa, as TDICS representam elos de comunicação através das várias possibilidades de usos da linguagem, e no período de ensino remoto as tecnologias digitais passaram a ter maior visibilidade nos diversos espaços de interação discursiva, e de modo específico, no contexto de ensino e aprendizagem.

É preciso ressaltarmos que “As tecnologias digitais são excelentes aliadas nesse processo de fazer “coisas” diferentes, pois são acessíveis, práticas e dinâmicas.”. (Mota, 2019, p. 379). As práticas de usos das TDICs permeiam as diversas situações e vivências do mundo atual, produzindo conexões e interações significativas.

Deste modo, questionamos as professoras participantes da nossa pesquisa se ambas já faziam usos das TDICs no agir docente, e a professora Vitória declara que:

Professora Vitória: **Eu costumo utilizar as tecnologias em minhas aulas né, um data show, não é, eu costumo passar um filme para os meus alunos, uma entrevista né, algo assim, que venha a somar para as minhas aulas orais, minhas aulas presenciais né, então assim, **costumo trabalhar com a parte tecnológica sim, como também a gente faz muito uso de redes sociais** né, hoje em dia o professor é muito procurado através de redes sociais, e isso não deixa de ser um meio a ser utilizado para tirar dúvida de um aluno (Grifos nossos).**

A professora Vitória, em seu discurso, expressa que no seu agir docente utiliza as TDICs, através das suas variadas possibilidades de usos e, deste modo, considera que o uso das tecnologias digitais representa formas de somar nas aulas, ou seja, são recursos que auxiliam os professores por meio de diversas metodologias, e através da efetiva comunicação a exemplo das redes sociais, que são muito utilizadas na relação de interação entre professor e aluno. Como afirma Vitória sobre os usos das redes sociais:

Professora Vitória: Por meio de um *facebook*, por meio de um *whatsApp* né, grupos de *WhatsApp*.

A professora Vitória explicita que as redes sociais são formas de comunicação entre professor e aluno. Nesse viés, compreendemos que através do uso da internet e TDICs são tidas

como o “espaço possível de integração e articulação de todas as pessoas conectadas com tudo que existe no espaço digital, o ciberespaço” (Kenski, 2012, p. 34). Partindo desta reflexão, ressaltamos a importância das redes sociais para uma efetiva comunicação entre os sujeitos nos diversos espaços de usos da linguagem.

Quando feito o mesmo questionamento à professora Sara, se ela já fazia uso das TDICs em seu agir docente, ela nos relata que:

Professora Sara: Já! Já sim, mas assim, de maneira muito discreta, né, não utilizado essas ferramentas que nós utilizamos, como produção de vídeos, é... Ter que manipular uma plataforma, com os alunos, eu já tinha feito trabalhos em anos anteriores com turmas, que por exemplo a gente utilizar chats pra poder desenvolver atividades a distância, utilizar recursos audiovisuais em sala de aula pra leitura, mas assim, dessa forma, **com a intensidade de uma aula como utilizamos agora, é, que tinha que ser a ferramenta primordial nesse caso, não** (Grifos nossos).

Percebemos na voz da professora Sara uma proximidade com as TDICs e, por conseguinte, com as redes sociais. No entanto, ela se coloca numa posição de uso experimental, quando afirma que fazia uso de maneira muito discreta e cita os *chats* e recursos audiovisuais. Neste sentido, para a professora Sara, ao fazer uso de plataformas digitais, produzir vídeos, e efetivar o *ser/fazer docente*, através de aulas virtuais, sendo as TDICs consideradas instrumentos primordiais para a sua realização, é algo que não desenvolvia antes do ensino remoto, pois este modo de agir no ensino concebe um uso das TDICs com uma certa intensidade.

Dando continuidade ao nosso questionamento, sobre o uso das TDICs antes do ensino remoto, a professora Karol declara que não fazia uso e explicita:

Professora Karol: Eu utilizava, era só as redes sociais né, pra mera troca de mensagens, mas as plataformas não usávamos.

Como é possível notar, a professor Karol, antes do ensino remoto, já fazia uso das redes sociais como instrumentos de comunicação e interação com os seus alunos, e, ao afirmar que era para mera troca de mensagens, percebemos o quanto o discurso da professora procura enfatizar essa finalidade. Em seguida, Karol apresenta aspectos do seu agir docente, como sendo permeado por práticas convencionais de ensino. Vejamos:

Professora Karol: Era o tradicional livro, sala de aula, escola, aluno.

Os dados nos revelam uma prática tradicional de ensino adotada por Karol, sendo assim desvinculada qualquer possibilidade de uso das TDICs nas suas práticas docentes em sala de aula antes do ensino remoto. Por conseguinte, o ensino remoto, para ser efetivado, dependeu primordialmente das TDICs como instrumentos de mediação, comunicação e interação entre os

sujeitos inseridos no contexto escolar. Sobre estes usos das TDICs em contexto de ensino, Albuquerque (2020) em seus estudos afirma que:

É importante destacar que o trabalho com as TDIC na escola, ainda que possibilite aulas dinâmicas e interativas, o que leva o aluno a se sentir mais motivado para aprender, não deve ser visto como um simples momento de fuga do ensino tradicional que muitas vezes acontece entre as paredes da sala de aula, uma vez que há sérios riscos de continuarmos diante de um ensino tradicional com apoio das TDIC (Albuquerque, 2020, p.19).

São diversas as possibilidades de usos das TDICs, sendo o professor responsável por selecionar e trabalhar com as ferramentas que estavam ao alcance também dos seus alunos no ensino remoto, é preciso que sejam vislumbradas práticas de usos das TDICs que promovam o despertar dos alunos para o aprender com o novo, caso contrário, professores continuaram com as mesmas abordagens tradicionais através dos usos das TDICs.

Neste contexto, perguntamos às professoras quais foram as TDICs utilizadas no período de ensino remoto e ambas as professoras participantes da nossa pesquisa mencionaram que fizeram uso do *Google Classroom e Google Meet*. Logo, “a presença de uma determinada tecnologia pode induzir profundas mudanças na maneira de organizar o ensino” (Kenski, 2012, p. 44).

Observemos o que nos apontam os dados a partir da voz da professora Vitória:

Professora Vitória: Alunos que tinham acesso à internet, nós fazíamos uso das Tecnologias via *classroom*, é... via videoaulas gravadas para alunos que tinham acesso à internet a gente trabalhava dessa forma, certo?

Notamos que a professora Vitória mencionou o *Classroom* e as videoaulas como interface pedagógica em contexto de ensino remoto, e reitera o termo “alunos que tinham acesso à internet” explicitando, assim a desigualdade no acesso às TDICs, que muitos alunos não tinham como assistir aulas, por não ter disponível a internet, devido suas condições socioeconômicas.

Sobre este fator, Vitória declara:

Professora Vitória: Mas, para **alunos que não tinham acesso à internet**, que eram muitos né, **nós enviamos** é... **O roteiro de estudo** pra escola, e aí a escola ficava responsável por é, transmitir ao aluno aquele documento, aquelas atividades, tá certo? (Grifos nossos).

A professora enfatiza que os alunos os quais não tinham acesso à internet eram muitos, e uma das estratégias utilizadas para que esses alunos continuassem tendo acesso ao processo de ensino e aprendizagem foi o roteiro de estudo, roteiro este que era produzido pelos professores e enviado à escola para que fosse encaminhado aos alunos. Essa foi uma das formas de procurar sanar a lacuna no ensino, pela falta da internet na vivência dos alunos.

Como uma estratégia de privacidade para com os professores, a gestão escolar optou por não inserir docentes nos grupos de alunos e pais, sendo esta uma forma de comunicação exclusiva da gestão e coordenação escolar. Vejamos a seguir:

Professora Vitória: A gestão escolar ficava responsável por passar informações via grupos de whatsapp não é, enviar atividade, enviar um áudio que nós precisássemos explicar melhor aquela atividade para aqueles alunos [...] **nós professores não tínhamos grupos com alunos, com familiares de alunos, nós não tínhamos, certo?** Isso era parte da gestão escolar (Grifos nossos).

Professora Sara: Nós não trabalhamos com... Diretamente no *WhatsApp* com eles, eram ... **A comunicação era feita com a direção e coordenação da escola**, e aí, a gente teve que utilizar alguns outros recursos como vídeos da internet, ou nossas gravações de vídeos, gravação de áudios que às vezes encaminhávamos para a direção, mas basicamente foram esses recursos, e aí alguns deles utilizavam a própria plataforma do *Google Classroom* pra tirar as dúvidas conosco (Grifos nossos).

As professoras Vitória e Sara descrevem como foi essa experiência de passar a se comunicar com os alunos, pais e responsáveis, através da gestão e coordenação escolar, ou seja, cabia aos docentes o envio dos recursos pedagógicos para que a gestão/coordenação escolar inserisse nos grupos de *WhatsApp*. Sobre este aplicativo, Xavier e Serafim (2020, p. 49) pontuam que: “Entendemos o *WhatsApp* como um gênero do discurso por imprimir gestos de interação social particulares que o difere de outras formas de comunicação social.”. Portanto percebemos que o *WhatsApp* foi um gênero discursivo utilizado com ênfase nos usos da linguagem, pois possibilita práticas de interação significativas.

Diante dessa descrição, percebemos como a logística adotada foi efetivada, e compreendemos a forma de cuidar e preservar que a escola teve para com os professores, pois, ao desenvolver essa estratégia na comunicação, foi notória a preocupação com a individualidade, o tempo e espaço do professor. Neste sentido, para as professoras Vitória e Sara, essa estratégia foi uma forma de resguardar a privacidade dos docentes como sujeitos que têm vida pessoal, emocional e social, além do *ser/fazer docente*.

Correlacionando os dados com a perspectiva bakhtiniana que nos diz: “em relação a toda a unidade real, emerge o meu dever singular a partir do meu lugar singular no existir.” (Bakhtin, 2017, p. 98). Para os docentes, o agir no ensino remoto implica realizar o *ser/fazer docente* de forma responsável, mas sem que a singularidade real de cada indivíduo a partir contexto situacional seja afetada, deste modo, a gestão escolar ao optar por não os colocar nos grupos de pais estaria contribuindo para a preservação da individualidade docente.

Observemos nos discursos expressos a importância dessa estratégia escolar:

Professora Vitória: Sim, Porque assim, é... Nós trabalhamos com horário não é isso, **essa forma de não haver diretamente professor e aluno foi uma forma de tentar nos resguardar um pouquinho né?** Então assim, essa forma de não ter um grupo direcionado ao aluno e professor, eu achei interessante né, por essa razão, mas isso não quis dizer que não houvesse a procura deles entendeu? [risos] (Grifos nossos).

Professora Sara: **Sim! muito importante**, até recentemente que eu comentava com eles na escola, é... Eles estavam querendo o *whatsApp*, pra ficar tirando dúvidas das atividades, e aí expliquei, que a gente retornou pra o presencial e já na época remota, você imagine só eu tenho oito turmas, nesta escola, se todos os alunos das oito turmas fossem me acessar, eu não teria privacidade nenhuma, vida pessoal nenhuma, era o dia inteiro [risos], eu tenho a experiência do meu esposo, que também é professor, e na escola... Nas duas escolas dele adotaram, então ele tem cinco turmas nas escolas... Dez turmas ao todo, então são dez turmas, muitos alunos cerca de trinta e cinco alunos em cada turma, são pais, alunos enviando mensagens direto, **então assim, já foi bem difícil todo processo, e a escola aqui tivesse adotado a questão do whatsApp teria se tornado insuportável pra gente** [risos] (Grifos nossos).

Nesse sentido, Sara e Vitória afirmam que essa forma de comunicação entre escola e alunos foi algo de suma importância, sendo caracterizado por Vitória como "interessante", e uma "forma de resguardar" os docentes, e caso a escola não adotasse essa estratégia na comunicação, a situação se tornaria "insuportável", como afirma Sara, pois a procura dos alunos pelas docentes seria algo muito intenso. As professoras exemplificam seu pensamento apontando a rotina e o tempo que poderiam gastar atendendo alunos e pais.

No entanto, Vitória afirma que, mesmo a escola adotando essa estratégia:

Professora Vitória: Havia muita procura de alunos, como eu já disse né? por parte das redes sociais né? Os alunos nos encontram, eles nos encontram nas redes sociais, e aí, havia essa procura por parte do aluno para com nós professores, sim, por meio das redes sociais.

Deste modo, os alunos que não tinham acesso via aplicativo *WhatsApp* com os professores, iam até as redes sociais para encontrá-los na tentativa de sanar dúvidas sobre as atividades pedagógicas. Em se tratando do contato dos alunos com os professores via grupos de *WhatsApp*, a professora Vitória relata que esse contato seria:

Professora Vitória: De certa forma uma invasão né, de alunos nos procurando a todo tempo, porque manhã, tarde e noite, sempre que você olhava o celular tinha uma mensagem de alguém perguntando sobre determinada atividade.

Deste modo, para ela, as redes sociais eram mais acessíveis para os alunos lhe encontrarem, e sempre que tinha mensagem costumavam responder. A respeito desse relato, a perspectiva bakhtiniana nos permite entender que “A minha singularidade, como necessária não coincidência com tudo o que não seja eu, torna sempre possível o meu ato como singular e

insubstituível em relação a tudo o que não sou eu.” (Bakhtin, 2017, p. 98). Portanto, é imprescindível destacarmos a importância da preservação da individualidade dos sujeitos no agir por meio das expressões do *ser/fazer docente*.

Neste mesmo pensamento, sobre a questão da inserção das professoras nos grupos de *WhatsApp*, a professora Paula relata que:

Professora Paula: É... na verdade, é no início, aqui a gente não usou, mas na outra escola, eu usei, a gente era pelo *whatsapp*. No início, eles ficavam assim, não era aquele monte de alunos, mas assim, alguns perguntavam no final de semana, aí a gente ia dizendo, **oh, final de semana não faço isso, né?** Inclusive é o mesmo número e os meninos ainda, até hoje, eles não, só alguns... “professora é pra fazer isso? professora, isso?” **Mas, assim, nunca me perturbam de uma forma de deixar você estressada por causa disso, né?** (Grifos nossos).

Como podemos observar, a professora Paula, quando questionada sobre sua inserção em grupos de *WhatsApp* com alunos e pais, afirma que na escola *lócus* desta pesquisa, não houve essa inserção, mas detalha aspectos de sua vivência em outra escola, a qual tinha o acesso aos alunos via *WhatsApp*, e que pra ela foi uma experiência tranquila, pois os alunos respeitavam as regras que ela impunha. Segundo Paula:

Professora Paula: Alguns perguntavam no final de semana, aí a gente ia dizendo, oh, final de semana não faço isso, né?

Deste modo, para Paula, caso a escola *lócus* desta pesquisa tivesse adotado a estratégia dos professores inseridos nos grupos de pais e alunos, teria sido algo tranquilo, pois vivenciou a experiência em outra escola e foi satisfatória.

E, no que se refere ao mesmo questionamento, sobre a inserção dos professores nos grupos do *WhatsApp* a professora Karol relatou que:

Professora Karol: Meu contato *whatsapp* ele, era livre para todos os alunos, há professores que não gostam, eu não tenho problema nenhum, inclusive deixei é... Pra que os alunos pudessem tirar dúvidas fora do horário de aula, eu não tenho problema nenhum não.”

Com isso, percebemos que Karol não apresenta problema sobre seu acesso direto aos grupos de alunos, inclusive reitera, afirmando que seu contato de *WhatsApp* era livre e atendia as dúvidas dos alunos fora do horário de aulas. Neste viés, Karol também reconhece o fato de alguns professores não gostarem dessa forma de agir docente, no entanto, para ela não havia nenhum problema.

A professora Karol destaca que uma das ferramentas que utilizou como interface pedagógica em contexto de ensino remoto foi a criação de um *Instagram*:

Professora Karol: Eu também fiz um *Instagram* com um nome [nome do Instagram], lá os alunos interagiam, eu deixava atividades, conteúdos para as próximas aulas.

Portanto, para ter maior interação com os seus alunos, Karol inovou na criação do mencionado *Instagram*, instrumento de interação que continua ativo, até os dias atuais, e de fácil acesso a todos, mesmo após o ensino remoto.

Com os discursos verbalizados, compreendemos que as TDICs são instrumentos que viabilizam a comunicação entre os sujeitos em espaços sociais distintos. Tendo em vista que há várias formas de uso das TDICs e cabe aos sujeitos se adequarem aquelas que melhor lhe facilitem a interação, pois nem todos os sujeitos fazem uso das mesmas TDICs, e do mesmo modo, visto que um sujeito pode utilizar determinada TDIC de modo totalmente diferente de outro sujeito.

Correlacionando os dados com os apontamentos bakhtinianos, podemos refletir que no período de ensino remoto foram diversas as formas de usos das TDICs pelos docentes, com o objetivo de promover a interação discursiva. Cabe a nós apontarmos que, “Portanto, o trabalho com as TDIC deve ser encarado com responsabilidade, de forma organizada e planejada. Só assim é possível obter resultados satisfatórios na aprendizagem. (Albuquerque, 2020, p.19). Logo, observamos as singularidades evidenciadas nos usos dessas tecnologias digitais por parte dos sujeitos e das condições de produção de usos.

5.2.3 Formação para o agir docente no contexto de ensino remoto

Como já explicitado nos discursos das professoras participantes da nossa pesquisa, a relação professor e aluno no contexto de ensino remoto era efetivada através das TDICs, mesmo alguns alunos não tendo o acesso à internet e recebendo as atividades impressas que os professores encaminhavam para a escola. Por esta razão, os professores necessitavam de domínio das TDICs para o manuseio e, conseqüentemente, a prática docente.

No que tange esse uso das TDICs em contexto de ensino, Santos (2006, p. 60) salienta que: “No entanto, sabemos que, com o avanço tecnológico, internet principalmente, [...] passa a ser um desafio para o professor, pois há uma saturação veloz de informações feitas pelos vários meios de comunicação.” O avanço no uso das TDICs com a internet reflete inúmeros benefícios para o agir do professor, mas comungando com o pensamento de Santos (2006):

A questão que se coloca para nós, professores, não é ter acesso às informações, entretanto é o que levar para escola, para o trabalho pedagógico. Quais os critérios utilizados para a seleção de informações? E como nós, professores, orientamos a leitura desse material? (Santos, 2006, p. 60).

Nesse sentido, é preciso ter toda uma preparação para o uso das TDICs, para que sejam utilizadas da forma correta e com os resultados esperados no processo de ensino e aprendizagem. No entanto, para muitos professores que adotavam práticas tradicionais de ensino, as TDICs foram tidas como elementos novos de usos nos agir docente, e o ensino remoto foi um precursor nessa nova experiência de inserir tecnologias digitais no *ser/fazer docente*. Fato este que ocasionou a necessidade de formação para um uso efetivo das TDICs. Ressalvamos que Kenski (2008), ao estudar a importância dos recursos tecnológicos para o contexto educacional, discorre que:

É preciso saber utilizá-los adequadamente. Identificar quais as melhores maneiras de usar as tecnologias para abordar um determinado tema ou projeto específico ou refletir sobre eles, de maneira a aliar as especificidades do “suporte” pedagógico [...] ao objetivo maior da qualidade de aprendizagem dos alunos (Kenski, 2008, p. 106).

Deste modo, questionamos as docentes Vitória, Paula, Sara e Karol, se houve por parte da escola alguma formação docente específica para a atuação no ensino remoto com o uso das TDICs. No tocante a esse questionamento, as docentes entrevistadas afirmaram que não houve formação específica para o uso das TDICs por parte da escola.

Vejamos alguns apontamentos:

Professora Vitória: Não houve, não é, assim... Nós nos deparamos com essa realidade né, nos foi jogado de certa forma né, você vai trabalhar a partir de agora com o ensino remoto, certo? Houve essa informação por parte da gestão escolar, da coordenação, só que assim, não houve essa... Como é que eu posso dizer, essa formação né, não houve (Grifos nossos).

A professora Vitória cita que não houve formação específica para que os docentes iniciassem as aulas remotas, que, ao se depararem com essa realidade, foi determinado que precisariam trabalhar de forma remota fazendo uso das TDICs no processo de ensino e aprendizagem:

Professora Vitória: Nos foi jogado de certa forma né, você vai trabalhar a partir de agora com o ensino remoto.

Como é possível notar, a professora declara que foi comunicada pela gestão escolar, mas que não foi realizada nenhuma formação com os docentes para melhor instruí-los no manuseio com as TDICs. A partir desse relato de Vitória, compreendemos o estranhamento que foi para os professores se depararem com essa nova realidade e que a ausência de uma formação para os professores ocasionou os sentimentos já citados nesta pesquisa, medo, susto, incertezas, entre outros. Em consonância aos relatos apresentados, podemos perceber a partir da perspectiva bakhtiniana que:

Essa responsabilidade do ato permite levar em consideração todos os fatores: tanto a validade de sentido quanto a execução factual em toda a sua concreta historicidade e individualidade; a responsabilidade do ato conhece um único plano, um único contexto, no qual tal consideração é possível e onde tanto a validade teórica, quanto a factualidade histórica e o tom emotivo-volitivo figuram como momentos de uma única decisão (Bakhtin, 2017, p.80)

A partir dos dados observados e correlacionando-os à perspectiva bakhtiniana, compreendemos que os docentes, enquanto sujeitos inseridos diante de uma nova realidade com suas respectivas dificuldades, compreendem a responsabilidade do ato levando em consideração os diversos fatores apresentados com o uso das TDICs, bem como os aspectos emotivos-volitivos que eram despertados na individualidade de cada um.

A professora Sara, em resposta ao questionamento sobre a realização de formação docente para iniciar o ensino remoto, apontou que:

Professora Sara: Não! A gente teve algumas orientações do gestor escolar, porque na época foi ele quem organizou a plataforma e explicou pra gente como funcionaria, **mais formação específica pra isso, não, veio com o susto** [risos] (Grifos nossos).

Corroborando o pensamento de Vitória, a professora Sara cita o susto que teve ao fato de que era preciso iniciar as aulas remotas e que foi o gestor escolar que passou algumas informações para melhor orientar o uso das TDICs. É interessante destacarmos que ela ri ao se referir a tal situação, o que nos leva a compreender que para ela, era algo inusitado e cômico, atuar sem formação específica a respeito das TDICs.

Já a professora Karol reiterou que:

Professora Karol: Não, essa foi a nossa questão, o que mais nos angustiou foi que nós não tivemos formação nenhuma para utilizarmos essas plataformas, esses meios né, tecnológicos.

Neste contexto, Karol rememora a angústia que sentiu por não ter sido ofertada a formação para os professores com orientações sobre o uso das TDICs. Com isso, os discursos relatados são reflexos da importância da formação dos professores para o agir docente, e de modo especial em período pandêmico, acentuou-se ainda mais essa necessidade, visto que grande parte dos professores não foram preparados para o agir com as TDICs antes da pandemia do Covid-19.

Abaixo, temos o relato da professora Paula sobre o uso das TDICs e como ela foi desencadeando o *ser/fazer docente*, sem formação específica:

Professora Paula: [risos] Assim, eu assisti, teve algumas coisinhas, vamos dizer só uns, é... **as noções básicas, né? Mas, aí assim, bem remoto, bem pouquíssimo**, mas aí assim, a gente foi aprendendo porque mandava, é... agora eu esqueci o nome que se faz, aqueles vídeos, “olhe você faz isso e isso”.

Mas, o que a gente precisava no momento do início, eu fiquei assim um pouco... mas aí os colegas ensinavam, aí cada um dizia, “olha eu usei esse aplicativo” (Grifos nossos).

A partir do relato de Paula, é possível compreendermos que a professora, para exercer o seu agir docente sem formação a respeito do uso das TDIC, recorreu a vídeos na internet com informações básicas que pudessem lhe ajudar na sua prática das aulas remotas. Podemos observar que Paula destaca a interação entre os professores, quando afirma que os colegas ensinavam, ou seja, era uma forma mútua de colaboração e empatia entre os docentes para que a situação imposta fosse vivenciada da melhor forma e com o melhor aprendizado possível.

Comungando com o pensamento bakhtiniano “Eu vivo *ativamente* a empatia com uma individualidade, e, por conseguinte, nem por um instante sequer perco completamente a mim mesmo, nem perco o meu lugar único fora dela.” (Bakhtin, 2017, p. 62). Deste modo, o viver-agir se torna mais significativo quando na individualidade e unicidade de cada um os sujeitos constroem vínculos de empatia com o *outro*. E, no período de ensino remoto a empatia foi algo que amenizou a lacuna com a falta de formação docente para o uso das TDICs, pois, os professores ajudavam uns aos outros na busca de estratégias.

Sobre a mesma situação de buscar estratégias em meio as aulas remotas sem formação docente, Vitória relata que:

Professora Vitória: **Você por si só, devia buscar formações para lhe ajudar, nesse novo formato de ensino né,** inclusive deixou muito a desejar, porque assim, por mais que você domine entres aspas, né, o básico da informática, se deparar com esses aplicativos novos, pra gravar aula, pra editar aula, pra... Entendeu? **Pra colocar uma atividade diferente e dinamizar sua aula, é muito difícil, certo?** E eu ainda não tinha me deparado com algo assim (Grifos nossos).

A voz de Vitória expressa essa sensação do agir sozinho que muitos docentes sentiram, que mesmo com ajuda dos colegas e um conhecimento básico das tecnologias digitais, a cobrança que eles muitas vezes impunham a si mesmos, para o uso efetivo das TDICs acabava expressando esse sentimento. Vitória relata que, em meio ao desafio de usar as TDICs, seu desejo era exercer o seu protagonismo de modo que a aprendizagem fosse significativa para seus alunos, como reitera:

Professora Vitória: “Então, **eu tinha que por si só,** buscar conhecimento né, assistir aula no *Youtube*, pesquisar, buscar, pra tentar é... Ajudar os meus alunos e fazer uma aula que de certa forma, não é, chegasse, transmitisse a mensagem que me transmitiu para o meu aluno (Grifos nossos).

Assumir o ato docente de forma responsável foi o que a professora Vitória afirma que fez, pois ela buscava sozinha estratégias para o seu agir com os alunos. O agir responsável da

professora reconhece no dever dos seus atos que “Os alunos precisam ser instigados, desafiados, despertados.” (Mota, 2019, p.379). Salientamos que Vitória, mesmo com o dever de buscar por si só estratégias de ensino, agia sempre pensando no seu aluno, é o pensar no *outro*, que segundo os pensamentos bakhtinianos nos revelam que:

No momento em que realmente vivo a experiência de um objeto – mesmo que apenas pense nele – o objeto se torna um momento dinâmico daquele evento em curso que é o meu pensá-lo-experimentá-lo; ele adquire, assim, o caráter de alguma coisa por se realizar, ou, mais precisamente, ele me é dado no âmbito do evento na sua unidade, dos quais são momentos inseparáveis o que é dado e o que está para se cumprir, o que é e o que deve ser, o fato e o valor (Bakhtin, 2017, p. 85).

Assumir o dever de forma ética e ativamente responsável foi o que os dados nos apontam a respeito da postura das professoras, que ao reconhecer a sua importância no processo de ensino aprendizagem como mediadoras do processo de ensino e aprendizagem, direcionaram o agir para buscar meios e oferecer o melhor aos alunos, que mesmo sem formação específica para o uso das TDICs foi possível vivenciar o real de forma ética e responsável.

Na visão de Kramer (2013, p. 31) “O ato ético é o que articula o ser possível e o ser real.”. Diante desse aspecto, percebemos o quanto a professora atuou de forma ética e sempre buscando relacionar os pensamentos dos seus atos com a realidade imposta.

Como realizamos entrevistas semiestruturadas com as professoras e esse formato de entrevista nos permite flexibilidade nas perguntas, ao tomarmos conhecimento que não houve formação específica com as supracitadas professoras para o uso das TDICs, questionamos se elas achavam que era preciso uma formação antes do ensino remoto.

A professora Vitória relata que a formação docente antes da atuação no ensino remoto era importante. Observemos a voz docente:

Professora Vitória: Sim, bastante! Porque como eu lhe disse né, [...] **desconhecíamos esse formato de ensino**. Então assim, chegar pra você e dizer “Você vai trabalhar a partir de hoje com esse formato de ensino”, sem que você me mostre né, um caminho a seguir é muito difícil (Grifos nossos).

Diante dessa fala de Vitória, compreendemos que os professores não tinham um norte certo a seguir, que pudesse lhes direcionar, havia uma sensação de agir com o “desconhecido” diante da necessidade de iniciar o ensino remoto. Salientamos que “O uso de plataformas virtuais de ensino evidenciou a falta de conhecimento sobre o uso da tecnologia como recurso central no processo de construção do conhecimento.” (Souza; Miranda, 2020, p. 87). Sendo as TDICs o recurso central para a efetivação do ensino remoto é notória a falta de conhecimento docente para a operacionalização dessas ferramentas.

Reforçando o mesmo pensamento da professora Vitória, o qual reflete que era necessário que houvesse formação no âmbito das TDICs, a professora Karol discorre:

Professora Karol: Era muito necessário... Muito necessário. **Eu lembro que no dia que... Na minha primeira aula que [nome da coordenadora] mandou mensagem pra mim, e falou assim, “Teus alunos estão te esperando” Eu nem sei o que foi que eu senti naquele momento, [risos]** Eu tava em casa, como é que eles estão me esperando. Entrei em sala de aula, foi um ambiente totalmente diferente, foi muito desafiador (Grifos nossos).

Observamos que Karol discorre sobre uma situação que muitos docentes vivenciaram, a recordação daquele primeiro dia de aula remota, e o susto que teve com o telefonema da coordenação escolar, lhe comunicando a espera dos alunos na sala. Karol enfatiza que não sabe expressar o sentimento que ela sentiu naquele momento. Essa sensação foi um momento o qual colocou à prova o *ser/fazer docente* de inúmeros professores.

Tudo o que é efetivamente experimentado o é como alguma coisa que concerne simultaneamente ao dado e ao por-fazer-se, recebe uma entonação, possui um tom emotivo-volitivo, entra em relação afetiva comigo na unidade do evento que nos abarca[...] O tom emotivo-volitivo é um momento imprescindível do ato, inclusive do pensamento mais abstrato enquanto meu pensamento realmente pensado, isto é, na medida em que o pensamento realmente venha a existir, se incorpore no evento (Bakhtin, 2017, p. 86).

Neste viés, a professora Karol ao expressar uma pluralidade de sentidos no ato de efetivação da primeira aula, revela aspectos a respeito do tom emotivo-volitivo, que na perspectiva bakhtiniana é a entonação atribuída ao ato que o sujeito realiza numa relação de sentidos, por conseguinte, compreendemos que o agir dos sujeitos é permeado por tons emotivos-volitivos. Sendo assim, podemos perceber que o discurso apresentado por Karol, sobre o evento da primeira aula remota, demonstra particularidades expressas através do tom emotivo-volitivo.

Diante dos expostos, salientamos que “O tom emotivo-volitivo envolve o conteúdo inteiro do sentido do pensamento na ação e o relaciona com o existir-evento singular.” (Bakhtin, 2017, p.87). Logo, ao entendermos os significados demonstrados nos dados podemos relacionar os múltiplos sentidos expressos no sentimento da professora que antes de vivenciar o evento na sua singularidade sente, pensa, reflete.

Portanto, para (Bakhtin, 2017, p. 91) “Trata-se de um movimento da consciência responsabilmente consciente, que transforma uma possibilidade na realidade de um ato realizado, de um ato de pensamento, de sentimento, de desejo, etc.”. Sendo assim, o tom emotivo-volitivo pode facilmente ser demonstrado nos discursos das docentes desta pesquisa,

que durante o período de ensino remoto atuaram de modo consciente e responsável, bem como demonstraram por meio dos dados que foi possível, sentir, pensar, idealizar e concretizar.

Dando continuidade ao nosso olhar a respeito dos dados, e de modo específico ao uso das TDICs, convém destacarmos que “As novas tecnologias e o aumento exponencial da informação levam a uma nova organização de trabalho, em que se faz necessário: a imprescindível especialização dos saberes; a colaboração transdisciplinar e interdisciplinar.” (Mercado, 1998, p.01). Fazer uso das TDICs no ensino remoto foi um acontecimento que exigiu dos professores novas formas de organização do *ser/fazer docente*, e nós como pesquisadoras e também docentes que somos, nos juntamos aos docentes que passaram por esse momento e questionamos como se organizar diante das dificuldades encontradas no manuseio as TDICs?

Com efeito, a resistência, a luta, e a resiliência diante das dificuldades possibilitaram um protagonismo significativo por parte desses docentes, como afirma Karol:

Professora Karol: Nós não tivemos qualquer formação que deveríamos ter tido anteriormente, mas nós não tivemos. Mas, aí nós vencemos! Com o tempo a gente foi se adaptando ao formato e deu certo (Grifos nossos).

Segundo Bakhtin (2017, p. 84): Um evento pode ser descrito somente de modo participante.”. E, a partir do relato de Karol é possível percebermos que o ensino remoto foi vivenciado de modo participante por docentes que se mostraram protagonistas frente ao caos instaurado com o isolamento social e conseqüentemente a efetivação do ensino remoto. Dessa forma, depreendemos que a ausência de uma formação específica para o uso das TDICs não limitou a eficiência do *ser/fazer docente* e comprovou um protagonismo docente em um período que muito exigiu dos docentes.

Confirmando o mesmo pensamento, a professora Paula relata que a formação para o uso das TDICs era importante. Vejamos o relato a seguir:

Professora Paula: Principalmente pras pessoas que é, vamos dizer assim, um pouco mais velhas, não tem todo, é... Vamos dizer... é... A palavra foge... Esse manejo né? É, dos aplicativos, aí eu acho que pra essas pessoas, sim. Porque tem gente que até hoje precisa de outra pessoa pra tá ajudando, né?

No raciocínio expresso por Paula, compreendemos a importância que a formação docente possui, visto que deveria acontecer de modo especial para aqueles professores que, por terem uma certa idade e expressarem o seu agir docente pautados numa forma de ensino convencional, apresentavam dificuldades e não tinham habilidades com as TDICs. Paula sintetiza seu pensamento dizendo que mesmo após o ensino remoto, muitos docentes ainda precisam de ajuda com o uso das TDICs.

A professora Sara, em seu discurso, expressa que:

Professora Sara: Era importante, porém é... no período era um pouco complicado, é... esse processo de formação, porque também teria que ser a distância, então eu acho que a escola, poderia... Deveria estar preparada para esses aspectos antes né? Pra essas situações antes, é então foi uma situação inimaginável a pandemia e nós não estávamos preparados, a educação infelizmente ainda não tem essa, essa... A inclusão das tecnologias dentro da sala de aula (Grifos nossos).

Sara afirma que a formação para os professores sobre o uso das TDICs era importante naquele momento, no entanto, reconhece em seu discurso que no período de ensino remoto seria complicado uma formação, pois para acontecer precisaria ser também a distância. Diante da opinião de Sara, a escola deveria estar preparada para essa situação inesperada bem antes, e por conseguinte, ela observa que a educação ainda não tem esse olhar voltado como uma necessidade para a questão da inclusão das TDICs em sala de aula quando em seu discurso afirma:

Professora Sara: Na sala de aula ainda não é vista como uma necessidade, a prova que na pandemia nós fomos pegos de surpresa, e não estávamos preparados, se a gente já lidasse com essa ideia antes, talvez tivesse sido mais fácil.

Comungando com a reflexão exposta por Sara, quando ela, enquanto docente que exerceu seu protagonismo no ensino remoto, afirma que tudo aconteceu de forma súbita e não estava preparada para tal ato, que se os professores já tivessem uma certa noção da dimensão do uso das TDICs antes, talvez o processo teria sido mais fácil para eles.

Convém destacarmos que a realidade apresentada por Sara é motivo para serem pensadas novas abordagens para formação docente e continuada de professores que versem sobre os usos das TDICs, visto que os documentos oficiais da Educação já previam o uso de TDICs e o contexto educacional não se preparou para a prática. Além dos aspectos normativos enfatizarem a importância da usabilidade das tecnologias no contexto educacional, muitos estudos também, apontam essa necessidade desde tempos atrás, como vemos o pensamento de Mercado (1998):

A formação de professores sinaliza para uma organização curricular inovadora que, ao ultrapassar a forma tradicional de organização curricular, estabelece novas relações entre a teoria e a prática. Oferece condições para a emergência do trabalho coletivo e interdisciplinar e possibilite a aquisição de uma competência técnica e política que permita ao educador se situar criticamente no novo espaço tecnológico (Mercado, 1998, p.04).

A partir do pensamento de Mercado (1998) é notória a compreensão que as discussões em torno da importância da formação docente para os usos das TDICs, já existem há muito tempo, e por meio dos dados podemos constatar que o ensino remoto foi um marco contextual

para que essas discussões pudessem ter maior visibilidade para a área educacional, seja no âmbito da educação básica ou ensino superior, todos os níveis passaram do uso casual das TDICs para torná-las instrumentos imprescindíveis na efetivação do processo de ensino e aprendizagem em período remoto. Este fato, sinaliza para o contexto acadêmico de licenciaturas, o quanto é necessário investimentos em formação inicial e continuada de professores.

Neste sentido, mediante os dados demonstrados é oportuno salientarmos que no contexto educacional sempre é evidenciada “a necessidade de um processo contínuo de formação e re-formação do professor, em um contexto marcado pela constante reavaliação de conhecimentos e de capacitações e em franca comparação com aquilo que a sociedade exige e espera do docente.” (Aoki, 2004, p. 52). Partindo desta realidade, a qual Aoki (2004) enfatiza a importância da formação e re-formação para o professor, é primordial destacarmos que o professor é um sujeito que age inserido em contextos sócio-históricos determinados, e por esse motivo, deve por meio das expressões do *ser/fazer docente* agir de acordo com o contexto real de cada vivência.

Desta maneira, no que se refere à importância da formação docente para o uso das TDICs, Kenski (2008, p. 106) nos diz que “A formação de qualidade dos docentes[...] inclui, entre outros, um razoável conhecimento de uso do computador, das redes e de demais suportes midiáticos [...] em variadas e diferenciadas atividades de aprendizagem”. O professor nos dias atuais deve estar comprometido com as exigências que o processo de ensino aprendizagem requer e esse compromisso refere-se a abertura e desejo para capacitar-se e aprender também com o novo que vivencia.

A professora Sara completa seu discurso sobre a necessidade de formação para os professores, apontando que:

Professora Sara: É uma formação necessária... Assim, a gente espera que agora seja vista a importância de se aplicar.

Logo, Sara enfatiza seu pensamento ao afirmar que espera, que o tempo atual, o hoje que estamos vivendo, seja momento de refletir a importância das formações específicas para o uso das TDICs, pois foi notória a necessidade de aprimoramento por parte dos professores, durante todo o período, no qual o ensino remoto foi efetivado.

Diante desse panorama, trazemos o pensamento de Aoki (2004), o qual reflete que:

Novamente, volta-se à formação dos profissionais da educação como condição *sine qua non* para o oferecimento de uma educação, no mínimo, adequada a sua clientela. E, neste propósito, as novas tecnologias, até aqui tratadas como

um fenômeno histórico de mudanças, devem passar a ser vistas também como um agente motor dessa formação continuada (Aoki, 2004, p. 53).

Abordar a questão da formação docente é condição primordial para que seja ofertada uma educação de qualidade ao alunado. Aoki (2004), pensa as TDICs como fenômenos históricos de mudanças, que possuem importantíssimo papel no agir dos professores. É preciso olhar para o contexto de ensino remoto, como um momento de superação e aprendizados, assim como também, de novos acertos futuros, diante das dificuldades e desafios encontrados.

Logo, “É preciso que a formação inicial docente tenha em seus currículos ações que mobilizem e ativem a curiosidade por uma docência integrada à cultura local e global, de modo que os resultados da docência apontem para uma sociedade cidadã e integrada.” (Weber; Alves, 2022, p. 12). Nestes termos, é preciso que os cursos de formação inicial de professores tenham um olhar diferenciado para as novas transformações sociais através dos usos das TDICs, e que seus currículos versem sobre ações mobilizadoras e integradas socialmente.

Bem como, acreditamos que é urgente a necessidade de investimentos em políticas públicas que privilegiem os cursos de formação para professores sobre o ensino e os usos das TDICs. Pois, cada vez mais, o processo de ensino e aprendizagem necessita de efetivas abordagens com as novas tecnologias e os professores devem assumir com responsabilidade o seu protagonismo comprometendo-se em atualizar e capacitar o *ser/fazer docente* para o agir de acordo com as necessidades do contexto sócio-histórico o qual é inserido.

5.2.4 Interação discursiva em meio aos desafios do ensino remoto

Durante o período de ensino remoto foram muitas as experiências vivenciadas pelos professores que atuaram neste modelo de ensino, experiências exitosas, que vale a pena a continuidade e, por conseguinte a sua reprodução, não obstante precisamos também enxergar na realidade que representou o ensino remoto, os desafios vivenciados por estes protagonistas nos seus atos. É momento de não romantizar, apontando apenas os aspectos positivos, mas também de olhar as possibilidades e desafios com o objetivo de entender o protagonismo desses sujeitos, através de um processo de interação discursiva significativo.

A professora Vitória destaca que com o ensino remoto:

Professora Vitória: Os desafios são muitos não é, é... Mas, eu posso listar alguns pra você.

Neste sentido, compreendemos a amplitude de desafios que a professora pode ter vivenciado para exercer seu protagonismo.

Vejamos o primeiro exemplo apontado por Vitória como um desafio:

Professora Vitória: Como por exemplo, a interação entre aluno e professor, certo? **Essa interação quase que não existia**, porque quando você se deparava com uma sala de aula virtual, onde câmeras eram desligadas, microfones eram desligados, você não conseguia ouvir nem ver o seu aluno, **isso é muito frustrante** (Grifos nossos).

Com isso, percebemos que Vitória menciona a interação discursiva entre professor e aluno como um dos grandes desafios, os quais buscou superar a efetivação através do *ser/fazer docente*, e afirma que essa interação quase não existia, sendo uma das grandes dificuldades dos professores no contexto de ensino remoto, se deparar com uma sala de aula virtual totalmente contraditória à rotina das aulas presenciais, com câmeras e microfones desligados. Vitória dá voz ao que sentia com a referida situação ao expressar que era uma situação frustrante. Neste sentido, frustração era o sentimento vivenciado por Vitória com a falta de interação discursiva dos seus alunos. E Vitória complementa esse primeiro exemplo de desafio vivenciado, apontando que:

Professora Vitória: **Você não sabe se aquela informação chega ao seu aluno né?** “Será que meu aluno tá compreendendo” Eu me questionava muito, “Meu Deus, será que meu aluno, ele está compreendendo” né? E aí, eu lançava questionamentos dentro de minhas aulas, de forma a **tentar instigar essa interação**, e às vezes, é...Essa interação ela não vinha, **então a interação é o fato assim, que deixou, sabe? Me deixou muito tristonha** né, porque você é acostumada a ter o contato com o seu aluno né, e de repente esse contato de certa forma, foi minimizado. (Grifos nossos).

No discurso de Vitória, percebemos as incertezas que permeavam o agir docente com a falta de interação nas aulas virtuais. Ela diz que não sabe se aquela informação chegava ao seu aluno, pelo fato do “*outro*” não dar um retorno, e como afirma a perspectiva bakhtiniana, a interação precisa ser efetivada, através da relação de sentidos estabelecida entre o *eu* e o *outro*. Contemplamos alguns questionamentos, apresentados por Vitória, quando ela afirma que se questionava muito, enquanto professora protagonista, assim como também questionava seus alunos na tentativa de instigá-los a interagir. Para Vitória, o sentimento vivenciado nessa lacuna da interação discursiva na relação entre professor e aluno foi de tristeza.

Observemos o que Francelino e Costa (2022) abordam sobre a interação discursiva:

A interação discursiva, no entanto, constitui o modo de existência e funcionamento da comunicação verbal, como instância de interlocução entre falantes situados sócio-historicamente. É o espaço, por excelência, de tensão entre pontos de vista diferentes, advindos dos diferentes posicionamentos axiológicos assumidos pelos sujeitos em suas práticas de interação socioverbal. É importante destacar que a interação é um conceito amplo e complexo, que abarca desde uma situação cotidiana de comunicação face a face até o diálogo entre obras no tempo-espaço (Francelino; Costa, 2022, p. 124-12).

A interação discursiva advém dos processos de usos da linguagem em contextos definidos socio-historicamente, neste sentido é a partir da interlocução entre sujeitos que os falantes se posicionam em espaços sejam eles, presenciais ou não. A partir dos dados, compreendemos que a interação discursiva entre professor e aluno passou a ser um dos principais desafios para o protagonismo docente, visto que os alunos silenciavam diante do agir docente no ensino remoto. E, nesta conjuntura destacamos que é impossível interagir com quem diante do ato opta pelo silêncio, pois o processo comunicativo passa a ser efetivado com indagações, questionamentos e falhas na construção de sentidos.

Nestes termos, ao observarmos o comportamento dos alunos de silêncio no processo comunicativo, podemos dialogar com Bakhtin (1997, p.77) “A relação dialógica é uma relação (de sentidos) que se estabelece entre enunciados na comunicação verbal”. Portanto, para que a relação dialógica entre professor e aluno aconteça é preciso que sentidos sejam estabelecidos através dos enunciados, é impossível a comunicação acontecer por meio de um discurso monológico sem a participação do outro, como observamos nos dados.

No entanto, tomando as palavras de Goulart (2013, p.79-80) como subsídios, ressaltamos que a nossa pesquisa “Têm nos levado a observar a importância política de pensar o que podemos/devemos ensinar nos espaços educativos, em fina sintonia com o que aprendemos com os alunos: o modo como eles são contribui para refletirmos sobre como somos nós.”. Diante dos expostos, salientamos que o pensar no *outro* como um aprendiz e participante do processo de ensino e aprendizagem é uma responsabilidade docente, visto que deve ser valorada “A importância de ouvir o outro e de ouvir os silêncios dos outros, e o valor desses silêncios.” (Goulart, 2013, p. 80). Para Goulart (2013) os silêncios do *outro* também são permeados de sentidos possíveis de compreensão.

Deste modo, quando a docente afirma que não há comunicação devido, os silêncios dos alunos, logo destacamos que relações de sentidos podem ser estabelecidas também por meio dos silêncios, a exemplo dos alunos da professora Vitória como contemplamos nos dados, basta que os silêncios sejam vistos como aspectos significativos de construção de sentidos.

Vitória cita outro exemplo de desafio vivenciado nas aulas remotas, que foi “o desconhecimento das metodologias”, sendo entrave significativo na efetivação das aulas remotas, dessa forma a docente afirma que havia:

Professora Vitória: A dúvida com relação a que metodologia eu iria usar não é, porque assim, eu acredito que para o aluno era muito monótono, assistir videoaulas, sabe? Era muito chato, digamos assim, para eles né? (Grifos nossos).

A professora Vitória atribuiu certa preocupação com o desconhecimento das metodologias para a prática das suas aulas virtuais, pois, para ela, uma aula sem metodologias significativas tornaria monótono e chato o processo de ensino e aprendizagem para os alunos. Partindo dessa preocupação exposta por Vitória, podemos implicar que “É fundamental que o docente tenha atenção sobre o planejamento e o que espera alcançar de seus alunos.” (Mendes; Santos, 2023, p. 43). Pois, ao fazer uso das TDICs o professor oportuniza novas formas de interação com seus alunos, devendo sempre ter em mente o envolvimento ativo dos alunos nas aulas.

A professora destaca ainda:

Professora Vitória: E você tentar dinamizar a sua aula né, entreter o seu aluno, com conteúdo que às vezes é meio complexo né, e você buscar ferramentas assim, e as vezes que não encontra, sabe? Não encontrava, tentar de várias formas.

Nesse contexto, compreendemos que o ensino remoto, sem metodologias e recursos significativos, não surtia efeitos positivos, pois na busca de melhorar a interação com os alunos, havia uma busca também, por dinamizar as aulas.

A partir do pensamento de Mendes e Santos (2023, p. 43) e correlacionando os dados reiteramos que “o professor se viu com o desafio de tentar alcançar e estabelecer essas metas em um período em que o contato direto não era possível.”. Deste modo, o ensino remoto foi um momento sócio-histórico, o qual elevou os desafios docentes e possibilitou o protagonismo crítico reflexivo de forma responsável destes, pois questionavam o seu agir na busca de ofertar melhores práticas no processo de ensino e aprendizagem.

Vitória afirma que questionava seu agir docente refletindo:

Professora Vitória: Meu Deus como é que eu vou abordar esse conteúdo com essa turma? Um conteúdo que é complexo, por meio desse formato de ensino.

Professora Vitória: A metodologia também, é um ponto que foi bem complicado.

Dessa maneira, a professora Vitória sintetiza o segundo desafio vivenciado afirmando o quanto foi complicado agir metodologicamente. Tendo em vista que “Esta forma de ensino requer nova metodologia, na qual a abordagem do conteúdo precisa ser feita de uma forma diferenciada.” (Souza; Miranda, 2020, p. 83). Nestes termos, os dados nos apontam que no novo formato de ensino, era urgente a necessidade de inovação no que se refere aos aspectos metodológicos com os usos das TDICS, pois se antes estas eram usadas como recurso, a partir

do ensino remoto, suas formas de usabilidade deveriam ser efetivadas no sentido de favorecer o processo de interação discursiva professor/aluno.

Diante dos expostos, a respeito dos desafios enfrentados no agir docente, a professora Vitória citou até agora, o desconhecimento com as TDICs e a dificuldades com a metodologia. Concomitante aos discursos apresentados, Mendes e Santos (2023) expressam que:

Sem condições para enfrentar essa nova realidade, observa-se que as dificuldades foram inúmeras, não se resumindo apenas a questão da internet ou dos usos de equipamentos tecnológicos, mas, abrangendo as relações humanas e as interações que também foram impactadas durante esse período e que, sem um preparo, os docentes tiveram que tentar solucionar esses desafios enquanto as aulas remotas já estavam em andamento (Mendes; Santos, 2023, p. 40).

Nestes termos, a nova realidade do ensino remoto implicou uma série de dificuldades, que foram desde os recursos tecnológicos, materiais até a questão dos recursos humanos. Vislumbramos que Mendes e Santos (2023) citam a interação, como alvo desses impactos provocados pelo ensino remoto, e que os professores precisaram se adaptar as condições de ensino em meio ao andamento do ensino remoto. Esse olhar dos autores para a imposição do uso das TDICs sem formação, destacam a relevância que os dados os quais temos analisado possuem no contexto sócio-histórico da educação em nosso país.

Dando continuidade, aos desafios enfrentados com o ensino remoto, o último exemplo apontado por Vitória foi o processo de avaliação, vejamos o que nos diz:

Professora Vitória: A avaliação, eu não sabia como que eu ia avaliar o meu aluno né, porque por mais que houvesse assim, a devolução de algumas atividades né, vale salientar que nem todos os alunos devolviam as atividades que a gente propunha não é, é... **Eu ficava me questionando “Como é que eu vou avaliar esse aluno?”** Eu não posso ser rígida, não é? Diante da realidade que a gente está vivendo não é, então você tinha que ponderar, não é? (Grifos nossos).

Nas palavras de Mendes e Santos (2023, p. 43) “A avaliação é uma parte fundamental no processo pedagógico, bem como na alfabetização.”. Este, com toda certeza, foi um desafio considerável para o agir docente de Vitória e tantos outros docentes, pois, como avaliar o aluno em tempos de ensino remoto? Como avaliar diante das lacunas na interação entre professor e aluno? Como exercer o importante papel de professor que avalia diante das situações impostas pela realidade vivenciada? Ser rígida ou ponderar? Todas estas indagações permearam o pensamento de Vitória no processo de ensino remoto, na tentativa de exercer seu protagonismo com responsabilidade diante de si e dos seus alunos (relação de alteridade entre o “*eu*” e o “*outro*”).

Para Zabala (1998, p. 197), “quando a formação integral é a finalidade principal do ensino e, portanto, seu objetivo é o desenvolvimento de todas as capacidades da pessoa e não apenas as cognitivas, muitos dos pressupostos da avaliação mudam”. Logo, o ensino remoto possibilitou esse novo olhar para o aluno e suas vivências, sendo possível levar em consideração uma avaliação que aborde as capacidades dos sujeitos com um todo.

Diante dos expostos, Vitória finaliza seu discurso sobre os desafios enfrentados apontando que:

Professora Vitória: A avaliação, as metodologias e a interação, são pontos assim, que me desafiou de uma certa forma. [risos].

Sintetizando a voz da professora, temos por ela exemplificados três principais desafios, no que tange o protagonismo docente em contexto de ensino remoto, são eles: a avaliação, as metodologias e a interação discursiva. Pontos essenciais e que precisam ser efetivados com primazia para que o processo de ensino e aprendizagem possa ter resultados eficazes.

Em sequência aos nossos questionamentos, a professora Paula reflete sobre alguns desafios vivenciados no seu agir docente. Desse modo, ela lista:

Professora Paula: Primeiro, aprender a manusear os aplicativos [risos]. Como é que faz isso? Ah meu Deus será que vai dar certo? Então aplicativo sem a gente fazer teste, tinha que aprender né?

Neste sentido, o desafio imposto a Paula era como fazer uso das TDICs, em tempos que essa era a principal ferramenta de trabalho e interação entre professor e seu aluno, e frente a esse desafio na efetivação dos seus atos Paula questionava a si mesma, e dava continuidade aos seus atos, pois era a responsável por suas aulas, e cabia a ela esse agir de modo responsável no dever dos seus atos.

Diante dos sentidos estabelecidos no discurso da professora Paula, apreendemos que: “O tom emotivo-volitivo, que abarca e permeia o existir-evento singular, não é uma reação psíquica passiva, mas uma espécie de orientação imperativa da consciência, orientação moralmente válida e responsabilmente ativa.” (Bakhtin, 2017, p.91). Na medida que Paula questiona o seu agir, se os seus atos dariam certo, ela passa a fazer uso da linguagem nos seus aspectos emotivos-volitivos, pois há entonação no seu discurso de angústia, medo, incertezas, e ao mesmo tempo ela assume uma postura responsável ao afirmar que tinha que aprender, é um momento de despertar para o agir docente, como ativamente responsável.

Era esse o sentimento de incertezas que pairava o *ser/fazer docente* com o desafio de uso das TDICs. E Paula sintetizava essas incertezas afirmando que não houve tempo para

aprender o manuseio das tecnologias. A única certeza de que tinha era a necessidade de aprender, fato este que ressalta o seu protagonismo em tempos de reinventar-se.

Paula continua seu discurso comprovando que se sentia desafiada:

Professora Paula: Preparar as aulas mais interativas [...] você preparar algo que chamasse a atenção deles, porque a gente sabe que do outro lado uns estavam deitados, dormindo, né? “olha vá responda isso, faça aquilo,” né? **Trazer uma coisa diferente**, uma música, aí eu acho isso muito mais complicado. **E... fazer o aluno interagir né?** Precisar pra ele interagir. Tinha aula que eu dava, era o tempo todinho só eu falando, né? Infelizmente, mas, aí eu acho que os maiores, era a gente **fazer o aluno interagir** (Grifos nossos).

A interação discursiva entre professor e aluno é condição essencial para o processo de ensino e aprendizagem, e Paula ressalta que se sentiu desafiada ao preparar aulas interativas que despertassem a atenção dos alunos, pois muitos não tinham uma organização para participarem das aulas, estando deitados, e até dormiam. A professora cita que havia aulas em que apenas ela fazia uso da linguagem e que os alunos não interagiam. Então esse desafio de provocar o aluno, para que ele interagisse, era algo muito complicado, mas Paula salienta que procurava recursos diferentes, instigava o diálogo, sempre para possibilitar a interação.

Para a perspectiva do Círculo de Bakhtin, os usos da linguagem os quais foram expressos pela professora nos mostram que “O enunciado como tal é inteiramente um produto da interação social, tanto a mais próxima, determinada pela situação da fala, quanto a mais distante, definida por todo o conjunto das condições dessa coletividade falante.” (Volóchinov, 2018, p. 16). Logo, não importa a proximidade ou as condições desses sujeitos professor e aluno, o que interessa para nossa pesquisa é que a professora ao fazer uso de enunciados na relação com os seus alunos busca formas de interação, mesmo com os atos contrários dos alunos e assume o protagonismo de modo ativamente responsável.

A professora Karol seguiu um direcionamento semelhante aos discursos das professoras Vitória e Paula, no que tange aos desafios experienciados com a efetivação do ensino remoto. Vejamos em seu relato:

Professora Karol: Ah, os desafios foi se **adequar a tecnologia**, fazer com que **os alunos interagissem mesmo nesse ambiente digital**, muitos alunos, eles se escondiam [risos] a vontade do professor às vezes, vou falar como professora, era também de me esconder, [risos] a gente se arrumava da cintura pra cima, não sei se alguém botava salto ou botava tênis, aí se arrumava da cintura pra cima e a vontade era se esconder também, porque eles se escondiam, só que assim, não é se esconder fechar câmera, é porque era tão angustiante que muitos não ligavam a camera tinha turma com dois, três pra uma turma de vinte, vinte e cinco, que dois, três ligavam a câmera, aí pedia **“Liga o microfone pra responder”** **muitos não ligavam, uns iam no chat lá e respondiam.**[...] **mas assim tem alunos que... Dormiam, a gente fazia a chamada, fulano, fulano e fulano, fulano não via,** a gente que tirava ele

da sala de aula, assim... é foi esse ponto de interação que não houve muito (Grifos nossos).

Concomitantemente aos desafios apresentados até aqui, Karol afirma que a dificuldade de se adequar às TDICs e as lacunas na interação professor/aluno foram seus maiores desafios. A professora, de modo bem espontâneo, sorri e expressa que os alunos “se escondiam” e muitas vezes, ela como professora também queria “se esconder”, pois se arrumava da cintura pra cima e ninguém aparecia, as câmeras continuavam desligadas, e a situação se tornava angustiante pra ela, enquanto docente.

Além dessa situação, Karol reitera seu pensamento ao falar que ao instigar os alunos para ligar suas câmeras e áudios, um ou dois alunos ligavam, e a maioria usava o *chat* para responder, quando questionados. E, o mais frustrante, era o fato de, na realização da chamada, pois já fazia pra ver quem estava na aula, os alunos não respondiam e silenciavam, deixando as câmeras e áudios desligados. Deste modo, a interação dificultava seu protagonismo em sala de aula, mesmo com todas as tentativas de minimizar essa problemática.

A professora Sara em sua reflexão sobre os desafios vivenciados, com o ensino remoto, afirma:

Professora Sara: Primeiro esse distanciamento entre professor e alunos, muito difícil, porque a barreira, por mais que a tecnologia tenha nos ajudado muito, mas o contato presencial nos permite observar mais as dificuldades deles, estar mais próximos para ajudá-los (Grifos nossos).

Um dos aspectos que até agora não havia sido mencionado como desafio foi essa proximidade, esse estar perto, o contato presencial entre professor e aluno, que para a docente é primordial no processo de ensino e aprendizagem, sendo assim Sara relembra que mesmo com a ajuda das TDICs, a barreira provocada pelo distanciamento social entre professor e aluno foi muito preocupante. O discurso emitido por Sara valoriza nos aspectos emotivos-volitivos as relações com os alunos, na medida que ela afirma que estar próxima deles pode ajudá-los melhor, logo é o *eu* que age e pensa no *outro*.

Na perspectiva bakhtiniana, o ser age de forma alteritária, a partir das relações estabelecidas com o *outro*, é o fato de posiciona-se e colocar-se no lugar do *outro*, sobre isso compreendemos que “Esse meu lugar único no ser não deve, entretanto, ser tomado como uma posição individualista. Na arquitetônica construída por Bakhtin o eu-para-mim, centro do qual flui meu ato realizado dirige minhas possibilidades e meu dever no ser-evento.” (Kramer, 2013, p.102). Portanto, é o fato do sujeito inserido em um dado evento compreender a importância da relação consigo mesmo e com o *outro*.

Dando continuidade aos desafios vivenciados com o ensino remoto, Sara relatou a desigualdade social no acesso às TDICs. Vejamos:

Professora Sara: O fato de muitos alunos é... Não terem o acesso à internet, especialmente aqui e em outras realidades, não tinha acesso à internet aí pegavam apenas as atividades impressas, nos observávamos que nas atividades eles não conseguiam responder, às vezes vinha um recadinho deles ou dos pais, “**eu tentei mas não consegui**”, e até assim, é meio frustrante pra você como professor receber aquilo em casa, e... Não ter o que fazer, então é, essa **limitação dos alunos da internet, o fato da surpresa de lidar com ferramentas desconhecidas e se desafiar a conhecê-las para utilizar**, gravar aulas, que pra mim, eu já tinha tido outras oportunidades de gravar vídeo aulas e não quis justamente por essa dificuldade de lidar com essa questão de vídeos, eu não gosto, não sou adepta [risos] (Grifos nossos).

Para Sara, o fato do impedimento dos alunos ao acesso às TDICs, tanto na realidade vivenciada por ela, quanto em outras realidades, foi frustrante, pois a escola *locus* da nossa pesquisa adotou como estratégia a entrega de atividades impressas, como já sinalizamos em outro momento nesta pesquisa, mas, para Sara, essa era uma situação delicada, pois, às vezes junto às atividades recebia recadinhos dos alunos e/ou dos pais com desabafos, e ao mesmo tempo pedidos de ajuda, ao afirmar que tentaram fazer as atividades, mas não conseguiram.

Percebemos a relação de afetividade que foi construída entre a professora Sara e seus alunos, pois tal situação remete uma atitude de confiança que eles sentiam com a professora. A esse respeito o viés do pensamento bakhtiniano remete que “Viver uma experiência, pensar um pensamento, ou seja, não estar, de modo algum, indiferente a ele, significa antes afirmá-lo de uma maneira emotivo-volitiva.” (Bakhtin, 2017, p.87). Sobre esses aspectos, os quais Sara relata que pra ela receber esses bilhetinhos era frustrante, percebemos a ativa participação da professora na relação de afinidade com seu aluno, uma relação, a qual não anula a sua singularidade como docente, mas é permeada por aspectos emotivos-volitivos.

Outro ponto apresentado por Sara foi a surpresa ao precisar lidar com ferramentas desconhecidas e se desafiar para conhecê-las e manuseá-las. A professora menciona de modo espontâneo e sorrindo que não é adepta as gravações de vídeos e deste modo, gravar vídeo aulas foi um dos seus grandes desafios.

E Sara finaliza apontando que um grande desafio vivenciado foi:

Professora Sara: Em **relação a vida pessoal, que foi transformar a minha casa numa sala de aula**, porque eu tenho dois filhos pequenos, então assim, nós dávamos aulas online e as vezes , ocorriam situações de meu filho mais velho ta assistindo aula, meu esposo dando aula no quarto, eu dando aula em outro lugar e o mais novinho de três anos perambulando pela casa, e a gente, aquele tumulto, e nas gravações de aula também, **porque eu tinha que esperar madrugadas pra poder ter silêncio na casa, gravar, as vezes não dava certo, regravava** (Grifos nossos).

O professor é um sujeito de vivências, sentimentos, emoções, e na pandemia essas questões foram elevadas com o isolamento social, o medo de contrair o Covid-19, a responsabilidade frente ao ensino remoto, e tantos outros aspectos que geraram tensão no agir docente. Sara expõe questões da sua vida pessoal, como mulher, mãe, esposa e professora que é. Diante da realidade de ensino remoto, afirma que viu de repente sua casa se transformar em uma sala de aula, e de modo bastante aberto e íntimo relata a vivência de toda essa situação junto à sua família.

Bakhtin (2017, p. 86) expõe que “Tudo isso com que tenho a ver, me é dado em certo tom emotivo-volitivo, já que tudo me é dado como momento do evento, do qual eu sou participante.”. Desse modo, Sara ao vivenciar toda essa realidade e suas transformações pessoais e profissionais assume o protagonismo docente, e se coloca como um sujeito participante do ensino remoto de forma responsável que age a partir dos aspectos do tom emotivo-volitivo. Não é apenas o agir, é também o sentir que torna o ato significativo no momento do evento.

Notoriamente, não foi uma situação delicada e difícil somente para ela, mas para todos que estavam à sua volta, pois o seu lar, a sua família, passou a ser também parte da escola. As madrugadas eram o horário propício para as gravações de vídeos, devido ao silêncio na casa. Sara reitera a necessidade de maior proximidade com seus alunos, afirmando que venceu uma dificuldade, que é gravar vídeos, para estar mais perto deles, e desse modo um dos seus atos foi o fato de:

Professora Sara: Adquirir equipamentos pra poder conseguir fazer uma gravação, porque nós fomos autorizados até se não quiséssemos expor a imagem e fazer a gravação de áudio.

Logo, vemos que, para alguém que não é adepta as gravações de vídeos, como Sara já afirmou, gravar apenas áudios seria mais cômodo para ela, no entanto, ela declara que:

Professora Sara: Mas a distância deles já era tão grande que pra mim, pelo menos o professor aparecendo ali gerava uma certa aproximação.

É um pensar no *outro*, na possível interação a partir do conhecer o *outro*, do ver a imagem, os modos de falar, e assim, conseqüentemente gerar uma proximidade afetiva entre o aluno e o professor mesmo distantes. A partir da voz docente, a perspectiva dialógica tece que:

O principio da alteridade é aqui fundante, quer porque o outro é a medida de todos os nossos atos, quer porque participamos todos do Ser-evento que está sempre por ser alcançado, em outras palavras, a humanização da humanidade não tem fim, é sempre processo (Gerald, 2013, p. 14).

É o princípio da alteridade do “*eu*” reconhecer no “*outro*” a sua importância, visto que na medida que participamos como docentes do ser-evento assumimos a função de também pensar no *outro*, agindo de forma participante e responsável. E no contexto do ensino remoto o pensamento alteritário passa a olhar o *outro* de forma diferenciada, pensando também nesse *outro* e nas suas vivências, é um pensamento que acolhe, transforma humaniza e torna cada nova experiência significativa e valorativa.

Nesse contexto, após ouvirmos os desafios a respeito da efetivação do ensino remoto apontados por Sara, Vitória, Karol e Paula, questionamos as professoras sobre como foi para elas o processo de interação discursiva entre professor e aluno.

Sara menciona que a interação discursiva com os seus alunos foi:

Professora Sara: Muito difícil, [...]os que estavam presentes nas aulas online permaneciam a aula praticamente inteira com a câmera fechada, **depois que retornamos eles diziam o motivo [risos] a maioria porque ainda estava dormindo, ou despertando ainda, ou estavam desarrumados não queriam aparecer.** [...] “Pra gente era muito difícil, eu até coloquei pra eles “**vocês não imaginam como é que nós professores nos sentíamos, porque era uma tela**” e às vezes a gente se esforçava para dar uma coisa diferente e não havia o retorno deles (Grifos nossos).

A professora Sara destaca o quanto foi difícil a interação com seus alunos nas aulas remotas, que, mesmo com diversas estratégias para instigá-los, permaneciam com câmeras desligadas, e um aspecto interessante que ela destaca é que ao retornar para o ensino presencial, seus alunos relataram o porquê das câmeras desligadas. Por conseguinte, a professora reitera para eles suas dificuldades, ao não haver interação, dizendo que os alunos não imaginam como os professores se sentiam, porque era uma tela. Esse desabafo feito por Sara aos próprios alunos já no ensino presencial nos leva a compreender a franqueza e verdade em suas palavras, ao mostrar as fragilidades vivenciadas pelos docentes, pois os alunos precisam entender que para os professores também era difícil todo o contexto de ensino remoto.

Correlacionando o diálogo da professora Sara e seus alunos com aspectos da teoria bakhtiniana, destacamos que a professora assume uma postura ativamente responsável, visto que a teoria nos revela que:

Eu, como único eu, não posso nem sequer por um momento não ser participante da vida real, inevitável e necessariamente [*nuditel'no*] singular; eu preciso ter um dever meu [*dolzhenstvovanie*]; em relação ao todo, seja o que for e em que condição me seja dada, eu preciso agir a partir do meu lugar único, mesmo que se trate de um agir apenas interiormente (Bakhtin, 2017, p. 98).

Nestes termos, o agir docente assume a responsabilidade do *eu* como participante do evento real, é um ser que assume a unicidade e singularidade da sua existência, a partir do seu

lugar único no mundo. Deste modo, ser protagonista docente é se colocar diante da realidade do ensino remoto de forma singular e única contribuindo nas transformações com o *outro*.

Corroborando o mesmo pensamento, a professora Vitória verbaliza:

Professora Vitória: Veja bem, a interação era regular, entendeu? É... haviam aulas que os alunos, eles estavam mais participativos sabe? Respondendo questionamentos, mas, havia aulas que eles se privavam totalmente e não falavam nada, sabe?

Vitória destaca que o processo de interação ocorreu de forma regular no ensino remoto, sendo contemplado pela participação dos alunos em alguns momentos, e outros com sua total ausência no que tange a interação discursiva. A partir da voz docente, comungamos com a perspectiva dialógica da linguagem que pressupõe que: “O enunciado como tal é inteiramente um produto da interação social, tanto a mais próxima, determinada pela situação da fala, quanto a mais distante, definida por todo o conjunto das condições dessa coletividade falante. (Volóchinov, 2018, p. 216). Neste sentido, os atos de fala da professora Vitória buscavam instigar seus alunos para o agir participante, sendo determinantes para os atos responsivos dos alunos a situação de fala em meio ao ensino remoto, por meio das TDICs, bem como diversas outras condições sociais inerentes a vivência dos alunos no existir real.

A professora Vitória reitera seu discurso afirmando que:

Professora Vitória: Então assim, **essa interação foi minimizada**, porque quando se fala em ensino remoto, em aula virtual, por meio de um computador, de uma tela de celular, é... há esse afastamento entre aluno e professor, né? **Eu não consigo olhar nos olhos do meu aluno e ver, né? Porque o olhar, ele transmite muita coisa né?** "Professora eu não estou entendendo" ou então "O que será que ela quer dizer com isso?" Né? (Grifos nossos).

Vitória declara que a interação discursiva foi minimizada devido ao processo de comunicação ser desenvolvido por uma tela, via computador ou celular, o que possibilita esse afastamento entre professor e aluno. Por conseguinte, a professora enfatiza em seu discurso a importância do contato presencial, e de modo específico o olhar nos olhos dos alunos, essa é uma forma de comunicação a qual a professora evidencia, ao afirmar que o olhar transmite muita coisa, e no ensino remoto, com o distanciamento social, essa forma de comunicar não acontecia.

Percebemos a sensibilidade da professora ao expressar a importância de um olhar diferenciado para o seu aluno, um olhar que transmite acolhimento, afeto e confiança. Ao considerar que o olhar transmite muita coisa, é possível destacar que o professor conhece seus alunos por suas formas de expressão, seja o olhar ou as diversas formas de usos da linguagem.

Nesta dimensão dos elementos da comunicação, Bakhtin (1997, p. 310) pondera: “. A significação da palavra se refere à realidade efetiva nas condições reais da comunicação verbal”. Neste viés, entendemos que o real sentido das palavras é expresso por meio das condições de produção do discurso, quando dois olhares se encontram, há uma conexão de sentidos entre o *eu* e o *outro*, é a capacidade de reconhecer-se no *outro* com o olhar que o *outro* tem do *eu*. Logo, é possível ver “meu próprio reflexo no outro” (Bakhtin, 1997, p. 77). Portanto, podemos inferir, após o relato da professora Vitória que a alteridade que ocorre por meio das relações dialógicas entre os sujeitos é primordial para a efetiva comunicação no ensino remoto.

A professora Karol, por sua vez relata que:

Professora Karol: A interação muitas vezes foi forçada [risos] aconteceu de forma forçada, às vezes era espontânea né, quando eles queriam abrir os microfones, abrir as câmeras.

Para Karol, a interação discursiva entre professor e aluno pode ser classificada como uma situação forçada, visto que os alunos só abriam câmeras e microfones quando queriam. Desse modo, Karol sentia que, ao estimular a participação, forçava uma interação sem resultados significativos:

Professora Karol: Não dá para você dar aula para câmeras fechadas, para pessoas fechadas, é como se você tá em sala de aula perguntar e o aluno não responder, não abrir a boca, não é isso que nós queremos.

Diante desse relato, o qual demonstra a lacuna na interação no processo de ensino e aprendizagem, mesmo o professor procurando instigar seus alunos, é plausível o agir docente como o sujeito responsável para criar estratégias de comunicação. Disto isto, “O professor, ao elaborar propostas, torna-se autor na perspectiva de resposta, em que se torna protagonista, ou seja, torna-se o primeiro a reagir e tomar decisões diante de situações existentes.” (Romanowski; Rufato; Pagnoncelli, 2021, p. 07). Neste entendimento, o professor ao elaborar seu discurso, já prevê as possíveis respostas dos alunos e em casos de lacunas na interação, cabe ao professor mediar o processo comunicativo com estratégias que possam sanar essas dificuldades.

Karol destaca em sua fala a interação discursiva com os alunos que recebiam atividades impressas, por não ter o acesso as TDICs:

Professora Karol: Os que não podiam assistir aula na plataforma, porque não tinha internet, surgiu um problema de internet, problemas de alunos que não tinham celular, muitos dos pais trabalham fora, aí os alunos só podiam ver o celular e as atividades à noite, **aí o que foi que a escola pensou “vamos entregar atividade impressa”, Mas, como? O professor tinha que fazer o que? Mandar exercícios.** Pensa só, uma turma de sexto ano chega sem

nenhum conhecimento de inglês, aí o que é que a gente faz? Pega um livro lá manda um exercício, como é que o aluno vai fazer isso, aí o angustiante foi corrigir essas atividades (Grifos nossos).

Pensar no aluno que não tinha acesso às TDICs foi uma das ações da escola *lócus* desta pesquisa, e como estratégia realizou a entrega de atividades impressas, a professora Karol, que leciona a disciplina de inglês, aponta as dificuldades de interação nesse processo, o primeiro é o fato dos alunos não ter conhecimento da língua, e a segunda dificuldade foi como corrigir as atividades impressas com o retorno.

Karol traz à lembrança um momento que lhe marcou nessa lacuna na interação discursiva com seus alunos:

Eu lembro que hoje tenho uma aluna do sétimo ano que ela é ótima, ela só tira dez, mas no sexto ano ela colocou assim pra mim "**Professora eu não sei responder**" aí eu coloquei "**Eu lhe entendo**" ela não sabia responder, porque ela não tinha...**Cadê o professor? Quem vai lhe ensinar? Quem ensinou a essa aluna?** (Grifos nossos).

A lembrança, ainda viva na mente de Karol, retrata uma aluna sem apoio e mediação de alguém que dominasse os conhecimentos necessários para realizar suas atividades, e sentindo-se sozinha naquele momento conturbado, desabafa para a professora na própria atividade, como um pedido de ajuda. Desse modo, refletimos: O que fazer diante da situação, enquanto docente? Karol colocou na atividade que entendia sua aluna, pois não tinha o professor para lhe ensinar, e Karol indaga: “Quem vai ensinar essa aluna?”. A perspectiva bakhtiniana embasa nossa reflexão ao compreendermos a importância do ato responsável no protagonismo dos professores, bem como das relações dialógicas para a interação discursiva no contexto de ensino remoto. Observemos o que nos diz Ponzio (2017):

O não-álibi no ser” coloca o eu em relação com o outro, não segundo uma relação indiferente com o outro genérico e enquanto ambos exemplares do homem em geral, mas enquanto coenvolvimento concreto, relação não indiferente, com a vida do próprio vizinho, do próprio contemporâneo, com o passado e o futuro de pessoas reais (Ponzio, 2017, p. 26).

Podemos notar que Karol tomou consciência da sua participação como protagonista, através do seu agir docente e, por conseguinte, despertando uma relação de alteridade com a aluna, pois o *eu*, ao assumir os seus atos sem alibis com uma consciência responsável na relação com o *outro* e reconhecer a sua participação nas vivências do outro, assume a sua responsabilidade no existir real. Logo, percebemos que é notória a preocupação da professora Karol com a sua aluna, sendo demonstrado um sentimento de compreensão diante de uma fragilidade comum às circunstâncias.

5.2.5 Sumarização dos relatos apresentados nas vozes docentes a respeito da adequação ao ensino remoto, relação com as TDICs, interação discursiva e formação docente

Sintetizando nossas reflexões em torno dos elementos apresentados e tendo como segundo objetivo específico: *Descrever o protagonismo docente através dos usos da linguagem no ensino remoto por meio das TDICs considerando os discursos relatados*, podemos identificar neste tópico os sentidos expressos através do *ser/fazer docente* que descrevem o professor protagonista em contexto de ensino remoto e como foi o seu agir mediado pelos usos das TDICs. É importante destacarmos que “No momento em que foi preciso mudar esse ambiente de ensino e aprendizagem, tanto o professor, quanto os estudantes, tiveram que se adequar à nova realidade.” (Motin, *et al.* 2020, p. 252). A adequação aos novos formatos de agir, a partir da nova realidade exigiu de professores e alunos o compromisso com os usos da linguagem nas diversas situações comunicativas.

Vejamos na figura a seguir, a sumarização das experiências negativas, e de modo particular, exitosas na adequação ao ensino remoto:

Figura 13 - Experiências negativas e exitosas dos professores na adequação ao ensino remoto



Quando objetivamos descrever o protagonismo docente em contexto de ensino remoto, vários questionamentos nos vieram ao pensamento sobre esse agir, através dos usos das TDICs. Sobre este aspecto Mendes e Santos (2023, p. 40) discorrem que “A reinvenção do ensinar, passando do que antes era presencial para o remoto, impactou a escola de diversas maneiras.” Desse modo, as vozes docentes nos possibilitaram adentrar no universo real das vivências e apreender uma descrição de protagonismo sem romantização dos atos vividos, mas na sua real expressão do existir evento, seja por meio das experiências negativas ou experiências exitosas, conforme apresentamos na figura 13.

Podemos vislumbrar que as experiências negativas se destacam por a surpresa inesperada, a qual os docentes vivenciaram com a situação de voltar ao processo de ensino e aprendizagem, por meio de “telas”, e com isso, o medo do agir no novo formato de ensino pairou no contexto educacional, causando diversos sentimentos entre os docentes, um desses sentimentos que podemos destacar foi a impotência a respeito dos usos das TDICs, pois os relatos confirmam a descrição de docentes que pouco uso faziam das tecnologias digitais em sala de aula.

Nesses termos, as vozes também confirmam, o quanto desgastante e cansativo foi o processo de adequação ao ensino remoto, visto que era preciso primeiro conhecer as TDICs, para a partir desse conhecimento, pesquisar estratégias de ensino e só depois efetivar o seu agir, o qual necessitava de tentativas diversas para que realmente a comunicação entre professor e aluno fosse desenvolvida. Ressaltamos, por conseguinte, que o protagonismo docente apresentou experiências exitosas com a efetivação do ensino remoto, visto que os professores ao se depararem com a situação e precisarem se adequar para agir, puderam mostrar a resiliência na capacidade de resistir e com isso, a motivação para aprender o manuseio com as TDICs, o que só foi possível devido à determinação consciente do agir de forma responsável.

É possível também observarmos um protagonismo que não se efetivou, tão somente, na individualidade dos sujeitos, e sim de forma coletiva e compartilhada de saberes e vivências, pois as vozes demonstram uma união e companheirismo docente, em que um professor ajuda o outro, e com isso a superação docente de todas as circunstâncias vivenciadas comprova o protagonismo em contexto de ensino remoto.

Em síntese, o protagonismo foi significativo quando os docentes precisaram renunciar ou aprimorar as suas práticas de ensino tradicional, para adentrarem em uma nova realidade com o uso das TDICs, até então desconhecida e vivenciada por um número significativo de professores. Segundo Pereira, Silva Junior e Leite (2021, p.276) “O uso de recursos tecnológicos por professores, ainda é tímido diante do tamanho avanço desenvolvido na

contemporaneidade.”, por conseguinte, o ensino remoto possibilitou que os docentes pudessem desconstruir os seus próprios paradigmas vivenciando novas experiências, através das TDICs.

No referido tópico a ausência de formação docente foi sinalizada como uma das lacunas nas expressões do *ser/fazer docente* em contexto de ensino remoto, pois os professores, para exercerem a função de mediadores da aprendizagem, por meio de “telas”, precisavam do conhecimento básico sobre os usos das TDICs, por conseguinte como manusear algo que não conheciam? Ou pouco tinham domínio? E como incorporar as TDICs no processo de ensino e aprendizagem. Vejamos na figura a seguir, como pode ser ilustrado o agir dos professores sem formação docente para o uso das TDICs:

Figura 14 - Sumarização dos atos dos professores no ensino remoto sem formação docente



Fonte: Autoria própria (2023)

A partir dos expostos, podemos perceber que a ausência de formação docente para os usos das TDICs foi um dos impactos vivenciados pelos professores nas expressões do *ser/fazer docente*. As orientações que tinham para o agir com as tecnologias digitais eram repassadas pela gestão escolar de forma aligeirada, devido à necessidade de atender às demandas, o que dificultava a compreensão e maior apropriação de saberes.

Portanto, sem formação docente, os professores precisaram apropriar-se dos conhecimentos já adquiridos ao longo da formação acadêmica, bem como valer-se de novos

conhecimentos, a partir da curiosidade em manusear as TDICs e assim, a busca por si só de estratégias de usos dos recursos tecnológicos. Para que tivessem domínio no uso das TDICs, os docentes tinham como alternativa assistir aos vídeos disponibilizados na internet, pois com o ensino remoto *sites* e vídeos no *YouTube* passaram a criar e divulgar estratégias para o auxílio aos professores no agir docente. “É preciso que o docente mantenha aberta a janela da curiosidade e permaneça em constante investigação em busca de recursos atualizados e efetivos para sua ação.” (Weber; Alves, 2022, p. 10). Logo, a curiosidade mencionada pelas professoras participantes da pesquisa em busca do manejo no uso das TDICs é algo a se destacar como um agir exitoso para o protagonismo docente.

Dando continuidade à sumarização dos relatos apresentados nas vozes docentes, observamos que a interação discursiva no processo de ensino remoto foi um elemento que norteou diversas problemáticas para o agir docente. Deste modo, listamos na figura a seguir algumas dessas problemáticas. Vejamos:

Figura 15 - Processo de interação discursiva no ensino remoto

INTERAÇÃO DISCURSIVA E ENSINO REMOTO



A figura 15 sintetiza algumas das problemáticas que a ausência ou redução da interação discursiva suscitou na efetivação do ensino remoto. Sabemos que no processo de ensino e aprendizagem um dos elementos primordiais para o alcance de bons resultados é a relação de interação entre professor e aluno. Neste sentido, quando a troca de vivências não provoca efeitos significativos, a relação dialógica entre professor e aluno é passível de lacunas.

Deste modo, a partir das vozes docentes, verificamos que o ensino remoto foi efetivado com algumas problemáticas, no que tange aos aspectos da interação discursiva. Podemos ressaltar que a comunicação por meio de telas foi uma solução para a continuidade do ensino em período de pandemia e isolamento social, sobretudo, essa solução encontrada pelo sistema educacional, gerou alguns impasses na sua efetivação.

Por conseguinte, para as professoras participantes da nossa pesquisa, o “contato físico” com o seu aluno, o “olho no olho” no contexto de sala de aula é característica relevante para a boa comunicação professor e aluno, e, com a ausência desses elementos, a interação discursiva apresentou falhas na relação de sentidos do “*eu*” com o “*outro*”.

À luz desta realidade, nossa pesquisa não pretende romantizar de forma positiva os usos das TDICs, mesmo intensificando a sua importância, porém, a partir das vozes docentes, é óbvio ressaltarmos o quanto o ensino via “telas” dificultou a interação discursiva professor e aluno, pois os alunos permaneciam durante as aulas sempre com câmeras e microfones desligados, nos relatos das professoras, elas expressam que os alunos se escondiam, e com isso, elas queriam muitas vezes, também se esconder, pelo fato de se sentirem sozinhas no momento das aulas.

Salientamos que as professoras mencionaram como estratégia para promover a interação discursiva com os alunos realizar questionamentos para instigar a participação nas aulas, assim como a prática de atividades que necessitassem de respostas, porém, mesmo assim, os alunos não ligavam o microfone para interagir e quando respondiam era pelo *chat* no bate-papo, o que para as professoras eram frustrantes essas tentativas de comunicação sem interação por parte dos alunos.

Outras configurações que ressaltamos, a partir das vozes docentes no processo de interação discursiva durante o ensino remoto, foram as dificuldades nas escolhas de estratégias para o uso das TDICs, bem como problemas para avaliar os alunos, tanto os que participavam das aulas remotas, como os alunos que recebiam atividades impressas.

Conforme discorrem Romanowski, Rufato e Pagnoncelli (2021, p. 10), “Os professores realizaram um esforço extraordinário diante dos desafios impostos pela pandemia à educação.” Logo, podemos salientar que essas dificuldades decorrem da falta de formação docente, pois os professores não foram preparados como de fato deveriam, para o agir em contexto de ensino

remoto, e as dificuldades rememoradas no *locus* da nossa pesquisa foram visivelmente apontadas como empecilhos para o desenvolvimento dos atos docentes.

Nestes termos, apresentamos os referidos discursos das professoras Paula, Vitória, Sara e Karol de forma muito admirada e respeitosa, por cada relato expresso sobre suas experiências como protagonistas no processo de interação discursiva, pois vemos que foram capazes de rememorar suas vivências de forma espontânea e fiéis aos fatos, descrevendo o protagonismo docente e as lacunas na interação entre os sujeitos professor e aluno, bem como a ausência de formação docente para o uso das TDICs.

5.3 O PROFESSOR PROTAGONISTA ATRAVÉS DA ALTERIDADE, DA CONSCIÊNCIA E DOS POSICIONAMENTOS VALORATIVOS EXPRESSOS NO ATO RESPONSÁVEL

Espera-se do sujeito professor inserido em contexto de ensino remoto, que esse possa viver intensamente o seu agir com consciência responsável e sensibilidade dos seus atos nas relações com o *outro* estabelecidas no processo de ensino e aprendizagem.

Nestes aspectos, nossa pesquisa compreende o professor protagonista que é vislumbrado como: “o sujeito falante dotado de um caráter sócio-histórico inerente, por este ser um participante ativo desse grande diálogo vivo que é a linguagem, deixando de ser apenas uma matéria biológica, natural, para se tornar um ser social por excelência.” (Francelino, 2007, p. 39). A partir do pensamento expresso pelo autor, reiteramos que a noção de professor protagonista, a qual abordamos é de um ser social ativo e sócio-historicamente situado, que faz uso da linguagem nas vivências do cotidiano e nas relações dialógicas entre o “*eu*” e o “*outro*”. É o sujeito que transforma o seu agir a partir das realidades vivenciadas no meio social, e de modo, responsável e sem *álibi* se posiciona no mundo real.

Neste contexto, os professores passam a exercer o protagonismo docente como ato responsável em uma perspectiva bakhtiniana, quando, no dever dos seus atos docentes, refletem o porquê do seu agir, e por conseguinte, agem com consciência e responsabilidade nas relações consigo mesmo, e de modo particular com o *outro*.

Deste modo, apresentamos na figura a seguir, os elementos que nos possibilitam uma apreensão significativa sobre o professor protagonista na perspectiva bakhtiniana. Caracterizamos aspectos que dizem respeito ao olhar crítico reflexivo docente, seus anseios, e posicionamentos valorativos.

Vejamos:

Figura 16 - Terceira categoria de análise



Fonte: Autoria própria (2023)

Desta maneira, ao observarmos a figura 16, compreendemos que a presente categoria vislumbra um olhar sobre os discursos das docentes participantes da nossa pesquisa, no que se refere aos atos de fala, seus posicionamentos valorativos e, de modo específico, o protagonismo docente como um ato responsável na perspectiva bakhtiniana. Nestes termos, na presente categoria, contemplaremos aspectos pertinentes às *visões de mundo* dessas professoras, ou seja, quais eram as concepções a respeito do agir por meio das TDICs nesse formato de ensino, suas *expectativas* e os *direcionamentos* apontados diante das vivências em contexto de ensino remoto.

5.3.1 O professor protagonista e as visões de mundo diante da realidade do ensino remoto

Segundo Perrotti (2017, p. 15), “[...] protagonismo implica uma dimensão existencial inextricável. Significa resistência, combate, enfrentamento de antagonismos produzidos pelo mundo físico e/ou social e que afeta a todos.” Nessa linha de pensamento, o conceito de protagonismo, termo que já foi apresentado nesta dissertação anteriormente, nos possibilita compreender a dimensão significativa do *ser/fazer docente*, pois é o agir constituído de elementos significativos na existência dos sujeitos.

Exercer o *ser/fazer docente* como protagonista em contexto de ensino, e de modo específico, no ensino remoto, é ser resistente aos desafios, combate, luta, enfrentamento a todas

as formas de situações contraditórias ao agir. “O *agir* pode ter uma natureza individual (realizado por um indivíduo apenas) ou coletiva (quando há a intervenção de vários indivíduos em uma mesma atividade)” (Medrado, 2011, p. 29). É pensando nesse agir de natureza individual e coletiva que impulsionou o protagonismo docente em contexto de ensino remoto, que indagamos as professoras participantes da nossa pesquisa.

Deste modo, questionamos como elas refletem o próprio protagonismo, através do *ser/fazer docente* em contexto de ensino remoto.

A professora Vitória relata sua vivência como protagonista no ensino remoto, e discorre:

Professora Vitória: Olha, é... **foi muito desafiador né? Só que eu tentei dar o meu melhor, enquanto professora**, você também é professora, você sabe que quando a gente tá em sala de aula a gente tenta dar o nosso melhor, **porque aqueles meninos, eles precisam da gente** e assim, por várias vezes eu me senti frustrada sabe?(Grifos nossos).

Vitória, ao relatar sobre o seu protagonismo em contexto de ensino remoto, inicia seu discurso apontando que foi muito desafiador, mas ela tentou dar o seu melhor ao agir diante da situação de ensino remoto, logo percebemos que a dificuldade vivenciada por Vitória lhe impulsionou a exercer o protagonismo, através dos seus atos responsáveis. “O ato responsável é precisamente, o ato baseado no reconhecimento desta obrigatória singularidade” (Bakhtin, 2017, p. 99).

Diante desse reconhecimento da importância do seu agir, da sua singularidade como sujeito único, e mediante a situação vivenciada, Vitória atribui a força motivadora para agir ao fato de os alunos precisarem da mediação docente e esse ser o seu dever. A professora se refere aos alunos como “aqueles meninos”, o que demonstra uma relação de afetividade por esses sujeitos, é o “*eu*” que age pensando na interação com o “*outro*” são aspectos de alteridade que a arquitetônica bakhtiniana nos apresenta.

Nestes termos, “É esta arquitetônica do mundo real do ato que a filosofia moral deve descrever [...] eu-para-mim, o outro-para-mim e eu-para-o-outro; todos os valores da vida real e da cultura se dispõem ao redor destes pontos arquitetônicos fundamentais do mundo real do ato [...]” (Bakhtin, 2017, p. 114). Neste viés, o ato docente é dialógico, pois considera a arquitetônica como interface valorativa do mundo real.

O protagonismo, a alteridade, e de modo específico, a visão de mundo expressa os atos responsáveis que Vitória exerceu no ensino remoto, ela menciona sua resistência às dificuldades, assim como a capacidade de adequar-se ao novo modo de ensino quando relata:

Professora Vitória: E... **você tinha que ser forte e persistente não é, a gente não podia desistir jamais e isso não era pensamento meu nunca**, porque quando estou em sala enquanto professora né, procuro dar o meu

melhor sempre, e assim sem contar as diversas vezes que nós tínhamos que gravar uma vídeo aula porque a primeira não dava certo não é, então assim, **não era só gravar uma vídeo aula e colocar lá no Classroom e o aluno ia ter acesso e tava tudo bem, não era assim né?** (Grifos nossos).

Como ser resiliente em meio ao caos? Como não pensar em desistir? A professora Vitória, através da sua voz, expressa que seu agir conseguiu esse feito, pois nunca pensou em desistir diante das dificuldades com o ensino remoto, pelo contrário, cada ato seu era significativo, era constituído na relação de alteridade e empatia para com o outro, não era apenas gravar vídeos e encaminhar à plataforma, era compreender se aquela forma de usos da linguagem era eficaz para a comunicação com o aluno.

Nesta perspectiva, para sintetizar o discurso empreendido por Vitória, questionamos se a professora queria fazer tudo sempre bem feito para que chegasse da melhor forma ao aluno.

E, a professora nos confirmou:

Professora Vitória: Isso, por trás né? Havia várias e várias gravações, várias e várias edições, não é? "Ah, mas, aqui eu esqueci de dizer tal informação, né? Não vamos regravar." Então assim, **era muito desafiador e muito frustrante**, não é? Mas, eu acredito que deu certo (Grifos nossos).

E, mais uma vez, indagamos: "O protagonismo foi efetivado, né?" A professora, então, nos respondeu com ar de quem fez o seu melhor:

Professora Vitória: Venceu!

Observemos o relato da professora Karol, sobre seu protagonismo em contexto de ensino remoto:

Professora Karol: Foi... Assim, um tanto desafiador, nós nos adequamos a esses meios, e unir... **O Professor não era só o professor ali na sala de aula, era a dona de casa, era o dono de casa, é a mãe, é a filha**, é... Diversas vezes, estávamos né, em sala de aula, e surgia uma situação em casa, alguém chegava, o filho chamava, o filho é... Invadia aula várias vezes, mas assim a gente teve que se adequar. **O protagonismo do professor juntamente com o aluno foi desse jeito, um se adequando ao outro** (Grifos nossos).

Em seu discurso, Karol expressa o seu protagonismo como um desafio em meio ao período de ensino remoto, de modo específico na questão de adequar-se aos meios tecnológicos. Para a professora, exercer seu protagonismo foi algo que lhe desafiou na questão de unir a Karol professora e a Karol que é a dona de casa, é a mãe, é a filha. Neste sentido, ela exemplifica com a sua vivência situações que aconteceram no seu agir docente no momento das aulas virtuais, em que pessoas chamavam, o filho interrompia suas aulas e com essas situações apresentadas, Vitória reafirma seu protagonismo ao afirmar que precisou se adequar.

A partir dos dados correlacionamos a perspectiva bakhtiniana, a qual esclarece que, “Todavia, é suficiente para nós encarnar plenamente e de maneira responsável o próprio ato do nosso pensamento, subscrevendo-o, para nos tornarmos realmente participantes do ser-evento a partir do nosso lugar único.”. (Bakhtin, 2017, p.107). Logo, ser professor protagonista é agir ativamente do seu lugar único de existência reconhecendo o ato como responsável nas expressões do *ser/fazer docente*.

É interessante destacarmos, que na voz da professora Karol, ela menciona a importância do aluno para o protagonismo do professor acontecer, e, em contexto de ensino remoto, professor e aluno, um foi se adequando ao outro. Por essa razão, percebemos o quanto a relação dialógica entre esses sujeitos é importante para as expressões do *ser/fazer docente*.

Questionamos Karol se, ao exercer seu protagonismo, ela assumia o *ser/fazer docente* nas suas competências e habilidades por meio do seu agir? E Karol dialoga que:

Professora Karol: Sim, com a responsabilidade que você estava ali trabalhando você era o meio, você era o instrumento, pra que houvesse a comunicação, a interação, pra que houvesse o conhecimento, a passagem do conhecimento para os alunos, esse era o meio, o professor é meio (Grifos nossos).

A professora demonstra em seu discurso a consciência responsável no dever como docente, afirmando que agiu com responsabilidade, pois era o seu trabalho e assim, era o meio, o instrumento, para que a efetiva comunicação e conseqüentemente a interação discursiva com os seus alunos acontecesse.

Nesta conjuntura, a teoria bakhtiniana na perspectiva da consciência responsável nos possibilita apreender em Bakhtin (2017) que diz:

Na base da unidade de uma consciência responsável não existe um princípio como ponto de partida, senão o fato do reconhecimento real minha própria participação no existir como evento singular, coisa que não pode ser adequadamente expressa em termos teóricos, mas somente descrita e vivenciada com a participação; aqui está a origem do ato e de todas as categorias do dever concreto, singular e irrevogável (Bakhtin, 2017, p. 96).

Neste viés, a professora Karol representou em seu agir um sujeito que age com uma consciência responsável, ao reconhecer a sua real participação no existir como evento singular, ou seja, ela, como professora, era o elo com os alunos para que a interação acontecesse, o que nos mostra a singularidade dos seus atos. A partir deste olhar, a participação se torna um ato responsável por ser vivenciada com sua singularidade única e irrepitível.

Na entrevista realizada com Paula, a professora evidencia em seu discurso que seu protagonismo foi:

Professora Paula: Assim, é... **Eu procurei realizar com os recursos que eu tinha, né?** Então, aí a gente pesquisava, eu pesquisei as aulas, geralmente dependendo em cada bimestre, eu cada bimestre o que eu fazia? Pegava uma música ou um texto pra começar com eles, pra eles refletirem, é... procurava trazer exemplos que chamassem a atenção deles, é... eu acho que no momento, claro que tem... **como é normal presencial, nem todos os dias a gente tá bem pra dar uma aula boa né? mas eu acho que eu busquei de forma que eles... Que pudesse interagir com eles** (Grifos nossos).

Paula discorre que seu protagonismo foi efetivado a partir dos recursos que tinha à sua disposição e que muitas das vezes pesquisava também estratégias para desenvolver suas aulas virtuais. Como recursos para sua metodologia, a professora fazia uso de músicas ou textos motivacionais, exemplos de vida, para chamar a atenção dos alunos e levá-los à reflexão. Um dado interessante que podemos destacar é o fato de Paula refletir que, como no presencial é algo normal de acontecer, no virtual também, nem todos os dias o professor está bem para desenvolver uma aula significativa, e por conseguinte, Paula ressalta que mesmo tendo seus dias não muito bons, ela buscou facilitar a interação entre os alunos.

Diante dessa realidade, de assumir-se como sujeito que tem sentimentos, emoções e que nem sempre está bem consigo mesmo na concretude singular dos seus atos, a voz de Paula rememora o pensamento bakhtiniano “[...] eu ajo com toda a minha vida, e cada ato singular e cada experiência que vivo são um momento do meu viver-agir” (Bakhtin, 2017, p. 44). Os sujeitos docentes, ao assumirem o *ser/fazer docente* como protagonistas em meio ao ensino remoto, vivenciam com todas as experiências que os tornam humanos no ser-existir, assim como também, suas opiniões, suas tomadas de posição e pensamentos valorativos que lhes tornam únicos e singulares. Paula afirma que, mesmo diante das dificuldades, buscou instigar a interação professor/aluno, no entanto, reitera que podia ter feito mais, através dos seus atos. Observemos seu discurso:

Professora Paula: Vejo que hoje eu podia fazer mais, né? Porque depois que passa o tempo, você vê “eita tinha esse aplicativo, tinha esse, tinha isso, tinha aquilo”, mas... aquilo era o momento, né? porque assim, **o primeiro momento era você tinha que gravar, você tinha que procurar, que chegava na sexta feira, eu estava exausta**, mas depois passou o tempo e a gente foi se acostumando, foi procurando mais, né? (Grifos nossos).

A professora Paula declara que atualmente percebe que poderia ter feito mais como professora protagonista no período de ensino remoto, no que concerne aos usos das TDICs, pois, com o tempo, descobriu novos recursos e estratégias de ensino. Mas admite que o momento vivenciado lhe impunha um agir rápido, um agir que suprisse a ausência do presencial, e deste modo, aquele momento vivido que precisava gravar aula, procurar estratégias era exaustivo, mas com o tempo foi se adequando à situação.

Professora Paula: E assim, eu acho que foi satisfatório, né? Como eu já disse, eu passava uma música, teve uma vez eu levei uma música, aí a menina depois que terminou a aula, ela foi no privado, “professora eu estava precisando disso [...] Que a senhora passou, que a senhora falou hoje”, né? [...] então assim, aí eu fui atrás, pra... eles interagirem, **ver que aquele momento de pandemia que a gente tava muito distante, mas que podia melhorar que eles tivessem forças, que a gente voltaria** (Grifos nossos).

Observamos que Paula reconhece que seu protagonismo foi efetivado de modo satisfatório durante o ensino remoto e cita um exemplo que lhe chamou atenção, devido sua estratégia metodológica de fazer uso nas suas aulas de textos motivacionais e músicas. Deste modo, ela menciona que uma aluna, após a aula, dirigiu-se até o seu privado e agradeceu por aquele momento, pois estava precisando.

Essa situação revela a importância que o professor deve dar para a escolha das estratégias metodológicas, pois o momento de ensino remoto afastou o contato presencial de professores e alunos, e a realidade do professor em muitos contextos de sala de aula não é apenas transmitir conteúdos, mas ser próximo aos alunos, um professor alteritário e empático às situações que lhe rodeiam.

A professora Paula demonstra que motivava sempre seus alunos, para que eles, mesmo distante fisicamente, continuassem interagindo, pois podia melhorar e que toda aquela situação de ensino remoto iria passar e eles voltariam para o presencial, para o contato presencial uns com os outros.

Tomando esse relato de Paula, a nossa pesquisa ganha sentido, quando observamos que os dados nos demonstram que o professor protagonista é aquele que reconhece desafios, dificuldades, conflitos de sentimentos e emoções no seu existir-evento, no entanto, esse professor não desanima, não esmorece, pelo contrário. É diante das situações de dificuldade vivenciadas que ele se reinventa, e através do seu agir passa a transformar, não apenas a sua realidade, como a de todos que o cercam.

Em continuidade, a professora Sara, em seu discurso, afirmou que o seu protagonismo em período de ensino remoto foi:

Professora Sara: Bem desafiador! Porque assim, **a gente já vem de um presencial com uma certa dificuldade e resistência de parte dos alunos, em relação a interagir em sala de aula, se sentirem atores**, né, nesse processo de aprendizagem né, imagina a distância, então assim, buscar estratégias, tentar dinamizar um pouco as aulas, pra eles... tentar nas videoaulas, trazer um um recurso, como nas aulas online trazer um outro recurso que contribuísse com a aprendizagem e **trouxesse cada cabecinha daquela pra perto da gente era desafiador, mas era o que eu tentava buscar** (Grifos nossos).

Para Sara, o ensino remoto foi desafiador, pois ela declara que já vinha de um ensino presencial com certa dificuldade e resistência na questão dos alunos se sentirem atores no que se refere à interação em sala de aula e, se já apresentavam essa dificuldade, imagina o ensino à distância. Dessa forma, Sara afirma que seu protagonismo foi evidenciado através da busca por estratégias e recursos que pudessem dinamizar suas aulas. E salienta que era a forma a qual ela buscava para contribuir com a aprendizagem de seus alunos e que fosse possível oportunizar interações significativas.

A voz de Sara confirma que ser protagonista em contexto de ensino remoto é pensar no bem comum, é ser um docente que age com empatia, é ser alteritário com os alunos e suas vivências. No discurso de Sara, ela afirma que foi protagonista buscando trazer cada cabecinha daquela pra perto dela, esse modo de se referir aos alunos enfatiza a alteridade e os aspectos “emotivos-volitivos” (Bakhtin, 2017, p.86-93) presentes na interação entre professor e aluno, pois é por meio do afeto e do reconhecimento de quem é o outro no processo de interação que Sara se reconhece protagonista, e através dos seus atos responsáveis reconhece o seu dever na aprendizagem desses alunos.

Deste modo, diante de todas as estratégias buscadas por Sara para ensinar em período de ensino remoto, observamos o que é ser protagonista segundo Perrotti (2017, p. 15): “Significa tomada de posição dianteira face a obstáculos que ameaçam a espécie (causados por animais, pessoas, circunstâncias, sentimentos, ideais, preconceitos etc.)” Neste viés, o ensino remoto apresentou consequências negativas para a aprendizagem dos alunos, mas o professor em sala de aula, ao agir como um protagonista e tomar posições em seus atos responsáveis, conseguiu resultados significativos, como declara Sara:

Professora Sara: Inclusive eu achei bem engraçado que eu tinha um costume de sempre entrar nas videoaulas e no final, eu trazia um vídeo, uma música ou alguma... um poema, pra ler com eles e deixava uma mensagem [...] até que uma aluna me enviou uma mensagem **“a senhora não imagina o quanto essas mensagens me motivam, porque eu não estava querendo mais assistir as aulas”**, e era uma aluna excelente que presencialmente não deixava de fazer as atividades, as melhores notas, **e ela disse essas pequenas reflexões motivam muito**, e aí eu comecei pra fazer também outras atividades diferenciadas para as aulas online, [...] tentava fazer umas brincadeiras com eles, mesmo online, com os conteúdos que eu ia trabalhar com eles, pra tentar atraí-los e facilitar a aprendizagem, para quando a gente voltasse a defasagem não fosse tão grande. Então as tentativas... foram várias estratégias (Grifos nossos).

Ao observarmos a interação entre professora e aluna, pois houve um *feedback* da aluna agradecendo a motivação, compreendemos que a estratégia de usos da linguagem que a professora utilizou fez sentido, pois a aluna diante da situação de desistência que pensava,

sentiu-se tocada, através dos modos de agir da professora. “Nessa perspectiva, os enunciados não são portadores de mensagens prontas e acabadas, mas permitem ao ouvinte resgatar, em sua memória, o que lhe interessa ou faz sentido na fala do interlocutor” (Almeida, 2005, p. 451). É o fato de ouvir o *outro* a partir do contexto sócio-histórico o qual está situado, determinando e atribuindo significados as suas vivências.

É por essa tomada de posição diante das situações de dificuldade vivenciadas pelo *eu* e pelo *outro* que o processo de interação acontece de forma responsável, pois cada ato representa uma forma de agir consciente, única e irrepetível. O professor protagonista não se apresenta imune às dificuldades vivenciadas por ele e seus alunos, pelo contrário, ele sente e ao sentir busca formas de resistir, ajudando-os na sua real existência.

Portanto, “o professor protagonista resiste porque não há para ele outra ação possível.” (Gomes, 2019, p. 12). Na perspectiva dialógica da linguagem, o ser enquanto sujeito se relaciona com o *outro* através dos usos da linguagem, e a professora Sara, ao fazer uso de músicas, textos, brincadeiras e etc., reconhece a importância da linguagem na comunicação, através das relações dialógicas no contexto educativo entre professor e aluno.

Como expressa, a seguir:

Professora Sara: Ah, é um ditado” [...] “Vamos fazer um ditado diferente, e aí depois eu vou distribuir uma premiação”. E aí depois eu deixava aqui na escola pra que eles viessem buscar aqui na escola.

Sara, ao fazer uso dessas estratégias de ensino, buscava dinamizar suas aulas e instigar seus alunos à participação. E, por não ter o contato presencial com os alunos, ela deixava os prêmios na escola para que eles fossem pegar. Logo, vemos o protagonismo evidenciado no agir de Sara, que não media esforços para que a relação professor e aluno alcançasse êxito.

Nesta conjuntura da importância de usos da linguagem para as relações dialógicas “*eu*” e o “*outro*”, Volóchinov (2019), afirma que:

Toda palavra serve de expressão ao “um” em relação ao “outro”. Na palavra, eu dou forma a mim mesmo do ponto de vista do outro e, por fim, da perspectiva da minha própria coletividade. A palavra é uma ponte que liga o eu ao outro. Ela apoia uma das extremidades em mim e a outra no interlocutor. A palavra é o território comum entre o falante e o interlocutor (Volóchinov, 2019, p. 205).

Portanto, através da concepção dialógica da linguagem, compreendemos que a linguagem fundamenta-se como prática social entre os sujeitos, através das relações dialógicas estabelecidas como únicas e irrepetíveis. E, por conseguinte, “A relação dialógica é uma relação (de sentido) que se estabelece entre enunciados na comunicação verbal.” (Bakhtin, 2003, p. 345). Neste pensamento, ressaltamos que é a palavra que conecta os sujeitos e torna comum a

interação do *eu* com o *outro*. Por isso, a professora Sara declara em seu discurso que fazia uso de práticas sociais de usos da linguagem para estabelecer, e, conseqüentemente, fortalecer esse elo com seus alunos.

5.3.2 O professor protagonista e as principais expectativas na vivência do ensino remoto

O ensino remoto demonstrou o protagonismo docente ao revelar os novos e significativos modos de agir no ambiente virtual. O professor, ao adequar-se a esse modo de ensino, trouxe consigo diversas expectativas, sejam elas referentes a seu modo de vida, pessoal, familiar, profissional ou social, assim como também as suas estratégias de ensino.

Ao observarmos as vozes docentes e comungando com a perspectiva bakhtiniana, a qual salienta que “Para nós é importante relacionar uma dada experiência vivida a mim como aquele que a vive ativamente. Este relacionar a experiência a mim como ativo tem um caráter valorativo sensorial e volitivo-realizador e é, ao mesmo tempo, responsabilmente racional. (Bakhtin, 2017, p.91). Pressupomos que o professor protagonista ao atuar no ensino remoto passou a relacionar suas experiências vividas com o seu agir e desse modo, mostrou-se um sujeito que valora seus sentimentos e age ativamente, conscientemente e de modo responsável na relação do *eu* com o *outro* no processo de ensino e aprendizagem.

Cabe aqui compreendermos as expectativas do professor com o ensino remoto, segundo os aspectos valorativos, da alteridade e consciência responsável.

Questionamos as docentes como foi empregado o tempo delas, levando em conta o perfil de cada uma em suas vivências.

No discurso da professora Karol, ela fala:

Professora Karol: O tempo, as pessoas acham que o professor é só sala de aula, mas ele é além, nós tínhamos um tempo para pesquisar, pra fazer a aula que era em vídeo, a gente fazia os slides depois gravava a nossa voz, ou quisesse aparecer, aparecia.

A professora discorre aspectos do seu agir em período de ensino remoto, que para as pessoas, o professor é só professor em sala de aula, e essa imagem criada socialmente não é verdade, segundo a fala de Karol, o professor é além, pois, antes da aula, há o tempo de preparação, como expressa:

Professora Karol: Mas, aí tinha o tempo de preparação.

A esse respeito, podemos trazer à luz das discussões um termo bastante recorrente na perspectiva bakhtiniana, que é a exotopia. Observemos a seguir:

O conceito de exotopia está imerso na sua concepção de tempo e espaço. O lugar único do contemplador, que se situa do lado de fora do evento dos dois personagens, que lhe permite o movimento de empatia estética (colocar-se no lugar do outro) e depois o movimento exotópico (voltar ao seu próprio lugar de fora do evento) que lhe permite ver e compreender pelo seu excedente de visão o que os outros não podem ver (Freitas, 2013, p.103).

Ao observarmos o que expressa Freitas (2013), a respeito do conceito de exotopia, compreendemos que Karol, enquanto professora protagonista contempla o agir docente como um ser que se situa do lado de fora do evento, quando ela fala que as pessoas acham que o tempo do professor é só na sala de aula, mas que é um tempo além, ou seja, perpassa os muros escolares e acompanha o docente em sua vida social e familiar. Constatamos assim, um olhar de empatia da professora para o “*ser docente*”.

Ao tratar sobre esse olhar de contemplação para o professor protagonista como um sujeito externo ao evento, a professora Karol retoma a palavra e volta ao seu próprio lugar a partir do contexto sócio-histórico do evento, e afirma que tinha também o tempo de pesquisa, gravar vídeos, fazer slides, ou seja, ela permite a se mesma como sujeito ver e compreender através dos limites do que vê e por meio do que sente, conforme os aspectos valorativos e emotivos-volitivos.

Nessa conjuntura, “Um tom emotivo-volitivo, uma valoração real, não se referem ao conteúdo enquanto tal, tomado isoladamente, mas na sua correlação comigo no evento singular do existir que nos engloba.” (Bakhtin, 2017, p. 90). É o viver ativamente na correlação do conteúdo com o evento único e singular que denota os aspectos valorativos e emotivos-volitivos.

Dando continuidade, sobre a voz da professora Karol, que exprime a opinião pública sobre o seu agir, compreendemos que “Essa tal configuração socioescolar, a posição social dos professores, a sua imagem na opinião pública, o seu trabalho na sala de aula, são claramente definidos e estáveis” (Charlot, 2013, p. 95). É um olhar da sociedade sobre o professor e a formação de conceitos atribuídos ao seu agir que perpetua nos espaços de discussão sobre o *ser/fazer docente* promovendo a reflexão e o debate.

Não bastasse ter todo o tempo de preparação de aulas, a professora discorre que:

Professora Karol: Aí vinham os empecilhos, aí vinham as intercorrências, uma pessoa chegava você tava gravando, muitas vezes... Eu tava gravando **uma pessoa chegava, o filho chegava, o galo cantava, era...** era assim, era uma loucura. [Inaudível] era pra postar até que horas, aí postava, aí tinha que responder atividade, era muita coisa, era muita coisa... (Grifos nossos).

Para Karol, a questão do tempo durante o ensino remoto foi algo muito delicado, e suas expectativas frente a essa questão era dar conta assumindo seu protagonismo. A professora

relata que no momento das gravações sempre havia empecilhos, intercorrências que pudessem lhe atrapalhar, era o filho, alguém que chegava, até o galo que cantava a professora cita, como algo natural de uma rotina que não estava preparada para essa situação, e a professora relata que era “uma loucura” era “muita coisa”.

Essa situação fez com que muitos docentes sentissem uma sobrecarga e exaustão diante de suas atividades, pois precisavam estar disponíveis para diversas funções e, como afirma Karol:

Professora Karol: O tempo não era só alí no *Meet*. O tempo era tanto pra casa, quanto pra se dedicar ao trabalho, era muito... Um em cima do outro.

Karol descreve o quão turbulento foi o seu tempo no período de ensino remoto, pois não era apenas no Meet que exercia o *ser fazer docente*, era para preparar aulas, responder aos alunos, além de inúmeras demandas que o seu agir docente exigia.

Nesse viés, nossa pesquisa apresenta esse olhar para o professor que resiste às adversidades, como um sujeito sócio-historicamente constituído, que ao resistir com a sua capacidade de ressignificar o seu agir, dá sentido ao seu protagonismo. E Karol expressa:

Professora Karol: Você tinha que fazer tudo ao mesmo tempo, porque tinha que dar conta e a gente deu.

Logo, o protagonismo foi efetivado de forma responsável e as expectativas da professora diante de todas as divergências em seu caminho era “dar conta” das expressões do *ser/fazer docente*.

Para a perspectiva bakhtiniana, “O reconhecimento-afirmação real de tudo aquilo de que serei representante é um ato meu pessoalmente responsável”. (Bakhtin, 2017, p. 112). Neste sentido, ao assumir a sua responsabilidade como representante e mediador do ensino remoto, o professor protagonista assume o reconhecimento-afirmação de todos os seus atos. É o agir consciente da sua responsabilidade nas relações dialógicas estabelecidas com o outro.

No olhar da professora Paula, o seu tempo perante o agir no ensino remoto ocorreu de forma cansativa, observemos:

Professora Paula: No primeiro momento, [...] foi cansativo demais, e...a gente tinha que fazer o nosso trabalho, né? Embora a gente saiba que não foi reconhecido, ainda, não é?

Paula, em suas palavras, confirma o cansaço perante a situação de ensino remoto, mesmo assumindo a responsabilidade de fazer o melhor através do seu agir e não havendo reconhecimento profissional. “Assim, o ato e o contexto estabelecem-se por aglutinarem a responsabilidade do ato em função da situação - Ser-evento- unitária e irrepetível.” (Xavier,

2018, p. 60). Portanto, as expressões do ato perante uma consciência responsável evidenciam-se a partir da relação de unicidade e singularidade do agir em determinado contexto, logo, a situação ser-evento determina os modos de agir dos sujeitos como únicos e irrepetíveis.

Paula salienta que:

Professora Paula: Mas, aí assim, foi muito cansativo, porque eu tava dentro da minha própria casa pra dar aula, [expressão de conformidade] né? então assim, **era o menino pequeno, aí eu tinha que arrumar uma pessoa pra ficar com ele**, se não entrava no quarto, como várias vezes ele entrou, aí dizia “mainha e aquele menino ali”, os meninos já conheciam ele né? **Mas aí depois eu fui me organizando, aí dava tudo certo né?** [...] Foi cansativo, mas depois aí a gente se acostuma, como qualquer coisa que a gente faz e naturalmente que vira rotina a gente se acostuma (Grifos nossos).

Diante do contexto de ensino remoto, Paula reconhece o seu cansaço nas vivências do agir docente, bem como do ser, enquanto sujeito social, que como mãe precisa se organizar para cuidar do filho e ao mesmo tempo realizar as aulas remotas em seu lar. Apresenta a situação, na qual várias vezes o filho entrava no quarto e ia falar com os alunos, e desse modo, os alunos já o conheciam. Nesse contexto, a professora, em seu agir no ensino remoto, tem sua intimidade exposta, quando os alunos passam a conhecer o seu lar, sua família, suas fragilidades no uso das TDICs, tudo isso revela a dificuldade no *ser/fazer docente* e nos permite compreender o quanto cada momento era único e irrepetível. Paula reitera seu discurso, afirmando que depois foi se organizando e dava tudo certo, pois com a rotina naturalmente foi se acostumando.

Sara corrobora o mesmo discurso, ao expressar que:

Professora Sara: **É difícil até de avaliar, [risos]** porque **como você transforma seu trabalho em casa, sua casa, então a gente acaba perdendo o controle do tempo que a gente dedica a tudo aquilo**, não só pra preparar a aula, mas aí vem a gravação, elaboração de atividades, é... pesquisas, muita coisa a gente não tem ideia, [...] como eu disse a você às vezes pra fazer uma atividade diferenciada com eles, buscar outros meios, então a gente perde noção até do tempo que a gente conseguiu dedicar a tudo isso. (Grifos nossos).

Nesse sentido, para Sara avaliar a noção de tempo, durante o período de ensino remoto era algo difícil, principalmente porque ela afirma que houve a transformação do seu lar como o ambiente para realizar seu trabalho, e isso consequentemente faz com que a dimensão de tempo seja alterada. A professora reitera, afirmando que, devido todas as questões de preparação das aulas, perde a noção do tempo que dedicou a essas atividades.

Correlacionando os dados com a perspectiva bakhtiniana, a respeito dos sentidos expressos por cronotopia “Bakhtin considerou que um cronotopo é a conexão intrínseca das relações temporais e espaciais, que são expressas em textos, que são representações de si mesmos culturalmente e historicamente situadas em atividades.”. (Santos, 2013, p. 73). Neste

viés, ao nos apropriarmos do pensamento de Santos (2013), compreendemos que a professora Sara ao descrever sobre as noções de espaço-tempo no período de ensino remoto, faz uso de cronotopos, pois representa a partir da sua própria vivência real como foram os modos espaço-temporais no ensino remoto. Portanto, o cronotopo refere-se as representações do ser existir real a partir da noção espaço e temporal, e no ensino remoto as vivências foram bastante significativas, devido ao uso intenso das TDICs, o distanciamento social, e o agir acometido de desafios e expectativas.

Para Sara, transformar seu lar em ambiente de trabalho foi algo muito difícil de se adaptar, pois:

Professora Sara: **Muitas vezes, como eu tenho duas crianças pequenas como eu te disse, eu deixava pra noite, madrugada, depois que eles dormiam pra poder conseguir é... trabalhar** porque é muito difícil se deparar com tudo isso, **a criança menor em uma pandemia em casa sabendo que o auxílio deveria ser dele**, então pra distribuir, organizar e o mais velho também, assistir aula em casa, então ter que dar assistência pra professores que estavam a distância e as dificuldades vinham... (Grifos nossos).

A professora relata que sua adaptação ao ensino remoto foi difícil na questão de organizar seu tempo, pois é mãe de duas crianças, e os horários de gravar as aulas sempre deixava para as madrugadas, pois eles estavam dormindo, desse modo, havia toda uma alteração na sua rotina. Sara apresenta sua angústia, ao sentir a necessidade de dar atenção para os filhos no ambiente familiar, e não ter essa disponibilidade, pois precisava dar aula no mesmo ambiente. Assim como também, precisava auxiliar o filho nas atividades escolares. Desse modo, a professora declara que:

Professora Sara: Então assim, a gente perde até a noção de quanto tempo foi dedicado nesse processo.

Tendo em vista, todos os aspectos que norteiam a efetivação do ensino remoto, podemos perceber que para a professora Sara a noção de tempo foi algo impactante, visto que, para o professor o agir não se configura só no momento de realização das aulas, esse agir possui diversas particularidades, e no ensino remoto foi algo que demandou mais tempo.

Neste mesmo sentido, a professora Vitória, em seu discurso, declara:

Professora vitória: Olhe, **o meu tempo era bem reduzido, certo?** Durante o ensino remoto nosso tempo foi totalmente reduzido, porque não tinha horário para a nossa procura não é? Na hora que sentisse a necessidade podia ser qualquer que fosse a hora da noite né,... chegaria uma notificação no seu celular de um aluno perguntando né? "Professora e tal atividade?" Ou então, o pai " Professora, fulaninho não entendeu aquela atividade (Grifos nossos).

Para a professora, o tempo foi reduzido devido ao fato de o ensino remoto exigir essa busca dos alunos e pais que, por meio das redes sociais, lhes procuravam sempre que precisavam esclarecer alguma dúvida. Diante de tal informação, indagamos a professora Vitória se ela, ao ser procurada, dava o suporte aos alunos e pais, ou não atendia as solicitações via redes sociais, e a professora nos informou que:

Professora Vitória: Sim! Eu tenho esse problema, não sei se é problema né? Porque sempre que eu recebo uma mensagem, eu vou lá e vejo e eu respondo imediatamente. Então podia ser qualquer que fosse a hora da noite, às vezes eu acordava à noite e tinha mensagem e eu ia lá e respondia.

A professora apresenta um perfil de prontidão no atendimento aos seus alunos, assumindo o seu protagonismo de forma responsável no lugar que ocupa como docente, visando à aprendizagem e interação em um processo de ensino tão conturbado. De acordo com a perspectiva bakhtiniana:

O lugar que apenas eu ocupo e onde ajo é o centro, não somente no sentido abstratamente geométrico, mas como o centro emotivo-volitivo concreto responsável pela multiplicidade concreta do mundo, na qual o momento espacial e temporal – o lugar real único e irrepitível, o dia e a hora reais, únicos, históricos do evento – é momento necessário, mas não exclusivo de minha centralidade real, uma centralidade para mim mesmo (Bakhtin, 2017, p.118).

Neste sentido, o lugar que cada sujeito ocupa e age passa a ser o centro de valores, o qual os sujeitos direcionam as expressões do *ser/fazer docente*, logo a professora Vitória ao relatar essa disponibilidade para os alunos e pais, assume o lugar de fala por meio dos aspectos emotivos-volitivos na concretização dos atos. Nesta conjuntura, “Este mundo me é dado do meu lugar no qual eu sozinho me encontro como concreto e insubstituível.” (Bakhtin, 2017, p. 118). Desse modo, é um agir de modo responsável que leva em conta os fatores espaço-temporais, e que o sujeito se relaciona consigo e com o outro conforme os aspectos da cronotopia e exotopia, segundo o viés dos estudos bakhtinianos.

E, para complementar o porquê de agir desse modo, Vitória explica que dava o suporte aos alunos, pois na sua visão é preciso:

Professora Vitória: Entender que era difícil pra eles também, não é? Se era difícil pra nós enquanto professores, imagina para o seu aluno?

A professora ao revelar a perspectiva de compreender seu aluno e vislumbrá-lo nas suas dificuldades, entendendo que aquele era um processo difícil para ambos, tanto professor como aluno, nos possibilita apreender uma correlação de sentidos com o pensamento bakhtiniano, pois expõe que: “A empatia é um ato meu, e somente nisso consiste a produtividade e a novidade do ato.” (Bakhtin, 2017, p. 62). Nisto, agir de modo empático caracteriza o

protagonismo docente da professora Vitória como sujeito singular que reconhece no *outro* o motivo do seu agir real.

Em seguida, indagamos Vitória, perguntando se existia uma empatia e alteridade para com esse aluno. A professora confirma que

Professora Vitória: Justamente, porque assim, tem aluno que ele tem o aporte familiar, não é? Um pai, uma mãe, que tá ali com ele e ajuda, mas existem alunos que não tem né, e assim sempre que eu podia eu ficava.

A professora assume o protagonismo docente de modo empático, quando em seu relato afirma se colocar à disposição dos alunos como forma de dar suporte. Em consonância a este relato da professora Vitória, Bakhtin (2017) afirma que:

Em correlação com o meu lugar particular que é o lugar do qual parte a minha atividade no mundo, todas as relações espaciais e temporais pensáveis adquirem um centro de valores, em volta do qual se compõem num determinado conjunto arquitetônico concreto estável, e a unidade possível se torna singularidade real (Bakhtin, 2017, p.118).

A empatia é uma das trocas dialógicas entre sujeitos que valoram as relações entre o *eu* e o *outro*, e ao assumirem essa postura do lugar onde exercem a atividade no mundo, os sujeitos concretizam os valores presentes na arquitetônica valorizando a singularidade real. A partir destes relatos, compreendemos, que o professor em contexto de ensino remoto precisou adequar-se às diversas situações, e na questão do tempo, essa sem dúvidas foi uma das situações que alterou toda a sua vivência.

O professor protagonista é o sujeito que assume sua responsabilidade sem álibi, conforme observamos em Bakhtin (2017, p. 121): “Do lugar único de minha participação no existir, o tempo e o espaço na sua singularidade são individuados e incorporados como momentos de uma unicidade concreta e valorada”. Desse modo, cada sujeito é único e socialmente situado em um tempo e espaço. Portanto, assume sua participação no existir real de modo valorativo e significativo.

Na sequência da nossa entrevista, e buscando compreender quais foram as perspectivas docentes em relação ao ensino remoto, questionamos como foram realizadas as aulas de língua portuguesa e se o protagonismo como docentes da área de línguas sofreu alterações no que se refere às práticas de leitura e escrita.

Observemos o discurso da professora Vitória sobre a prática de leitura:

Professora Vitória: Sim, sofreu bastante! Porque, enquanto aulas presenciais em sala de aula, eu costumava trabalhar com aulas de leitura, leituras compartilhadas e durante o ensino remoto, isso foi de certa forma privado, porque quando eu solicitava aos meus alunos "Faça a leitura desse poema, alguém gostaria de fazer a leitura?" **E aí, o silêncio tomava conta, não é?** Então assim, eu não sei se eles tinham mais vergonha né? Se eles não tinham

intimidade, eu não sei... Só que... **Eu só sei dizer que durante o ensino remoto a prática de leitura foi bastante prejudicada, sabe?** Porque havia essa resistência por parte dos alunos, entendeu? **Você instigar, mas você não ter o respaldo, você não ter o retorno** (Grifos nossos).

As práticas de leitura e escrita devem ser desenvolvidas sempre levando em conta a interação dos alunos, com estratégias que possibilitem a aprendizagem significativa. Neste sentido, o ensino remoto apresentou diversas alterações no protagonismo do professor ao exercer o *ser/fazer docente*. Para a professora Vitória, diversos sentimentos foram vivenciados com as aulas de leitura. Ela cita que no presencial tinha uma forma de trabalhar e no ensino remoto não funcionava, os alunos silenciavam quando estimulados à participação. Desse modo, a professora não conseguia identificar a causa exata desse silêncio, surgindo vários questionamentos em sua mente.

Portanto, Vitória reconhece que a prática de leitura foi muito prejudicada, devido à resistência dos alunos que não interagem. Nesse sentido:

Pensar em leitura exige uma compreensão que gerencia, no mínimo, duas concepções: a de ler enquanto apreensão da tecnologia escrita, da palavra, e a de leitor enquanto agente sociocultural, que faz a leitura, de fato, agir, acontecer, realizar (Xavier, 2018, p. 47).

Portanto, a importância da interação professor e aluno no processo de leitura é um aspecto primordial, principalmente no ensino remoto, pois é o leitor quem possibilita o seu agir, através da sua participação responsável. Sobre a prática de escrita, a professora Vitória discorre que:

Professora Vitória: A escrita, olhe! **É um ponto bem complexo**, porque quando estou em sala de aula, eu costumo pegar o caderno do aluno, corrigir as atividades né, corrijo "Olhe fulano, isso e isso não se escreve assim... Olhe não é bem assim" entendeu? **Eu gosto de ter esse contato, eu gosto de chamar o meu aluno aqui e mostrar os possíveis erros.** (Grifos nossos).

De acordo com a voz docente, entendemos que o processo de escrita é um processo que requer muita dedicação e atenção por parte do professor. Vitória declara que agir no ensino remoto, através das práticas de escrita, foi um aspecto complexo, pois o distanciamento social impedia um maior contato com o aluno e a interação não existia. Observemos seu discurso:

Professora Vitória: Durante o ensino remoto, isso foi muito difícil porque quando eles retornam a atividade né? Era por meio de imagens, e às vezes essas imagens eram bem... Bastante precárias, sabe? Você dava o máximo de zoom e às vezes não conseguia nem fazer a leitura daquela questão, né? **E até pra você orientar o seu aluno "Olhe tente melhorar nisso... Faça assim que dar certo" entendeu?** Até pra você organizar ali, **colocar um comentáriozinho que fosse**, era complicado, porque às vezes pra mim tava tudo ok, mas quando o meu aluno, ele ia abrir lá no seu celular, seu computador não é? Ele tinha essa dificuldade, entendeu? (Grifos nossos).

Vitória, ao discorrer sobre as práticas de escrita no ensino remoto, menciona a sua dificuldade ao receber as atividades, que sempre eram enviadas por meio de imagens, e muitas vezes essas imagens não tinham uma boa visualização, assim como também para colocar um comentário na atividade, poderia não ser compreensível para o aluno. A professora relata que nas atividades escritas costuma orientar o aluno, apontando aspectos que ajudem na sua aprendizagem, mas que o ensino remoto impossibilitou essa interação.

No viés dialógico da linguagem “Cada ação humana envolve a reação do outro porque no homem há uma necessidade de provocar atitudes discursivas no outro, somos prenhes de respostas, nos constituímos na interação.” (Almeida; Padilha, 2015, p. 114). A partir deste pensamento, compreendemos o quanto foi difícil para o agir docente o ensino remoto, visto que, a interação entre professor e aluno passou a responder de forma negativa, quando nas atividades escritas não se encontravam maneiras positivas de interagir com o aluno, para a professora era possível sempre perceber uma lacuna, algo a ser dito ou compreendido, pois a interação é fundamental para as construções das relações arquitetônicas.

Desse modo, Vitória menciona a sua grande dificuldade em trabalhar as práticas de leitura e escrita com os alunos e afirma:

Professora Vitória: E quando nós chegamos agora no pós pandêmico né? Que você se depara com os alunos que viveram o processo de ensino na pandemia, não é? As dificuldades são enormes, tanto no eixo né? De leitura, quanto da escrita.

Nesse sentido, para professores e alunos, as dificuldades foram além do ensino remoto, e nos pós ensino remoto a professora afirma sentir que os processos de leitura e escrita necessitam de significativas transformações. O que nos pressupõe compreendermos que o ensino remoto ocasionou serias consequências para as prática de leitura e escrita. Assim como Vitória relatou, a professora Karol também sentiu dificuldades nas práticas de leitura e escrita em contexto de ensino remoto. Para ela, foi:

Professora Karol: Angustiante [risos] angustiante. Atividade de leitura e escrita era muito... Vou nem repetir angustiante de novo, porque se passássemos uma atividade pra turma toda, dois três liam e liam de forma deficitária, mas liam né?

A professora, de modo espontâneo, verbaliza como quem recorda toda a vivência e sorri. Podemos compreender nas palavras de Karol uma angústia com a falta de interação dos alunos nas práticas de leitura e escrita. É preciso que todo ato em contexto de ensino, aconteça por meio das relações de sentido entre professor e aluno, quando isso não acontece, como foi o

caso, existe uma deficiência na aprendizagem. Ressaltamos que Karol também sentiu dificuldades nas práticas de leitura e escrita pós pandemia, como declara:

Professora Karol: E quando chegamos aqui no ensino é, na volta às aulas presencial aí foi pior ainda, porque eu até nem culpo os alunos "Ah, você não saber ler... Mas, foi a pandemia que tirou isso de você" Muitos não liam, não faziam, muitos tavam nem aí porque tem a ideia de que é aprovado " vamos aprovar" (Grifos nossos).

Logo, o ensino remoto impactou aspectos significativos, com as dificuldades vivenciadas pelos professores e alunos no contexto educacional, e com toda certeza as lacunas nas práticas de leitura e escrita foram notórias, isso ocorre devido vários elementos. O principal é o próprio ensino ser efetivado por meio de telas ou atividades impressas, o que prejudicou a interação entre professor e aluno. Para os estudos dialógicos da linguagem “O princípio arquitetônico supremo do mundo real do ato é a contraposição concreta, arquitetonicamente válida, entre eu e outro.” (Bakhtin, 2017, p.142). Logo, entendemos que o todo e qualquer ato deve ser baseado na possibilidade da contradição concreta entre o *eu* e o *outro*, pois o agir possui suas particularidades e faz parte de um contexto sócio-histórico determinado.

A professora Sara dialoga que o ensino sobre as práticas de leitura e escrita em contexto remoto:

Professora Sara: Foi bem frustrante pra gente, né? Porque pra gente desenvolver o trabalho, principalmente dessa questão da escrita, reescrita, com eles era difícil.

Sara, ao afirmar sua dificuldade em trabalhar com a escrita e reescrita de textos com os alunos, retoma a questão do ensino ser através de telas, como já foi dito outras vezes, pois dificulta o processo de ensino e aprendizagem, já o ensino no formato presencial possibilita formas mais interativas de aproximação entre professor e aluno. E, de modo exitoso, para que também possamos observar os frutos colhidos no ensino remoto, a professora Sara relata que em suas aulas de leitura e escrita possibilitou o protagonismo também dos seus alunos:

Professora Sara: Por exemplo, eu trabalhei com eles[...] o gênero entrevista, e aí nós estudamos o gênero,[...] nós fizemos anotação de algumas questões, fizemos revisão, [...] e materializamos a entrevista com uma fisioterapeuta que estava trabalhando no hospital de clínicas.

Professora Sara: Mas, em sala de aula é bem mais fácil, o trabalho quando se desenvolve de pertinho.

Esse exemplo, apresentado por Sara, não isenta todas as dificuldades encontradas na efetivação do ensino remoto, no entanto, representam o *ser/fazer docente* demonstrado no agir responsável, que em meio as dificuldades continuam buscando razões para a oferta de um

processo de ensino e aprendizagem significativo. Ao refletirmos os discursos até aqui verbalizados, sobre o professor e a vivência do seu tempo em contexto de ensino remoto, Charlot (2005) traz uma reflexão sobre o “professor normal”, que falta ser refletido sobre essa imagem nos espaços de discussão sobre o agir docente. Observemos:

Por um lado, o herói da pedagogia. Por outro, a vítima mal paga e sempre criticada. **Falta o professor normal**, que trabalha para ganhar um salário e sustentar sua família, que vive situações esgotantes e, também, prazeres dos quais pouco fala, que se sente objeto de críticas, mas, afinal de contas, orgulha-se do trabalho feito, que ensina com rotinas provadas, mas, às vezes, abre parênteses construtivistas (Charlot, 2005, p. 106, grifos nossos).

Para Charlot (2005), é construída socialmente uma imagem do professor como herói ou vítima, e que falta ser propagada a imagem do professor “normal”, e ao referir o professor como normal, o autor cita uma série de aspectos que o determinam e que o constituem como um ser vivo e que interage socialmente, capaz de sentir diversas emoções e valorar suas vivências de acordo com o seu agir. Comungando com o pensamento de Charlot (2015) e correlacionando com a teoria bakhtiniana, gostaríamos de enfatizar que o professor normal é o professor que, por meio do “pensamento efetivamente realizado brilha com a luz do valor” (Bakhtin, 2017, p. 121). Ou seja, a partir do agir de forma consciente e responsável valoriza a sua real existência com o dever dos seus atos e suas singularidades.

Nesse sentido, segundo Faraco (2017, p. 154) “Não tenho alibi na existência: ser na vida significa agir – eu não posso não agir, eu não posso não ser participante da vida real”. Desse modo, fundamentados na perspectiva dialógica da linguagem, podemos compreender a imagem de um professor que, ao valorar suas vivências, efetiva-se como um protagonista, pois reconhece suas fragilidades e críticas ao seu agir, no entanto, não minimiza a sua real existência diante dos aspectos negativos e paralelamente, também reconhece suas conquistas, vitórias e aspectos construtivos na sua dimensão significativa.

5.3.3 O professor protagonista e os direcionamentos que o ensino remoto lhe possibilitou

Com o ensino remoto, o professor precisou direcionar o seu agir, para a adoção de estratégias de ensino que possibilitassem aspectos significativos, tanto para o professor que ensina, como para o aluno que aprende. Nas palavras de Libâneo, (2012, p. 51) “‘Quem ensina’ supõe, pois, ‘quem aprende’, incluindo aí as características individuais e socioculturais.” Desse modo, o professor, ao pensar nas suas aulas, deve supor as necessidades dos seus alunos, tanto de modo coletivo e principalmente na individualidade de cada um.

Nesse aspecto, encontramos a lógica do pensamento bakhtiniano, conforme Bakhtin, (2017) expõe:

Orientar o ato na totalidade do existir-evento singular não significa, de modo algum, traduzi-lo na língua dos valores mais altos como se aquele evento participativo concreto e real, no qual o ato se orienta diretamente, fosse apenas uma representação ou um reflexo de tais valores (Bakhtin, 2017, p. 112).

Para o professor, orientar o ato implica a mediação no processo de ensino e aprendizagem, mas que tal ato deve ser vivenciado pelos alunos de modo singular, concreto e real no seu existir evento. Nesse sentido, o professor protagonista, ao orientar o seu alunado, precisa compreender que “é necessário, ao contrário, tornar-se humilde pela participação e a responsabilidade pessoal” (Bakhtin, 2017, p. 112).

De acordo com esses pressupostos, abordaremos agora as experiências exitosas vivenciadas em contexto de ensino remoto.

A professora Paula discorre que, no seu agir, destaca como exitosa a sua prática com as atividades motivacionais:

Professora Paula: Assim... Como eu já falei, eu procurava músicas, aí [...] o que é que vocês querem falar? Tal coisa, e músicas é... motivacionais.

Nesse sentido, ela indaga os alunos, questionando sobre qual assunto ou tema desejam abordar. Essa é uma forma de estimular a interação entre professor e aluno. Paula rememora uma experiência que para ela foi bastante exitosa: Vejamos seu relato:

Professora Paula: E... Me lembro que no São João do ano passado, como a gente não tinha feriado mais, né? Aí sempre eu dava aula dia 24, até dia 24 a gente dava, aí o que é que eu vou fazer hoje, aí **vesti uma blusa listrada**, [inaudível] e **deixei o fundo só com fogos**, e aí comecei com aquela música é... **“Deus me proteja de mim”** de forró, comecei com essa música e pronto, pra motivar mais eles né? Aí fala, como é que vocês vão? Cês saem pra comemorar? E assim, dava aquelas orientações né? **Aí, eu dei esse exemplo porque uma aluna depois “Achei o máximo professora, a senhora de São João pra gente” né?** Aí quando dava aula motivacional, a gente fazia uma coisa diferente também (Grifos nossos).

Quando o professor assume nos seus atos o direcionamento de práticas lúdicas, motivacionais e dinâmicas, ele instiga o aluno à participação espontânea, sem pressão, das atividades apresentadas. Paula expõe que a experiência a qual exemplificou, foi para ela significativa e exitosa. Convém destacarmos que foi uma aula remota, a qual houve toda uma preparação. Por ser uma aula com a temática junina, a professora vestiu blusa listrada, deixou o fundo da tela com fogos e colocou uma música estilo forró, que faz referência a data festiva.

Além disso, a professora realizou uma discussão com os alunos a respeito dos cuidados com as festividades, questionando-os se eles saíam para comemorar. Paula relata que esse

exemplo relatado representa uma prática de aula exitosa, pois, ao final da aula, uma aluna elogiou seu ato de caracterizar-se com roupa junina. Para a professora, essa atitude representa um retorno positivo do seu agir docente.

Já a professora Karol destaca:

Professora Karol: Tiveram alguns alunos que se destacaram, tiveram também... A questão de você conhecer as tecnologias, conhecer outros meios, também de dar aula, que também é eficaz né?

Para Karol, as experiências exitosas puderam ser demonstradas a partir do destaque que alguns alunos tiveram no ensino remoto, bem como também através do fato de conhecer as TDICs e outras formas de agir com o *outro* em contexto de ensino remoto. Portanto, Karol discorre que:

Professora Karol: As experiências exitosas é... Assim que você conheceu outras tecnologias, outras formas de passar conhecimento, mas assim que nada supera o calor humano, [...] e entender que você consegue ir além da sala de aula, você é capaz.

Nessa perspectiva, Karol apresenta aspectos positivos expressados por meio do *ser/fazer docente*, que contribuíram para o seu aprimoramento profissional no período de ensino remoto, e com certeza no presencial também.

Mas, algo que Karol destaca é o fato de que “nada supera o calor humano”, ou seja, compreendemos a partir da fala de Karol que o ensino presencial é cenário de experiências indescritíveis devido à proximidade na relação professor e aluno. Portanto, “nada consegue substituir o estar juntos, o que torna as atividades remotas experimentações de proximidade com fins didáticos.” (Arruda; Nascimento, 2021, p. 03).

Neste mesmo pensamento a professora Vitória, expressa que:

Professora Vitória: Olhe, durante o ensino remoto né, como eu disse pra você, é... Nós não temos assim... uma formação né? Para os meios tecnológicos, e aí eu me coloco como sendo uma **conhecedora básica das tecnologias**. Então assim, para mim um ponto positivo durante esse ensino remoto foi... A minha curiosidade né? Por buscar entender melhor essas tecnologias, né? Assisti vários vídeos no YouTube pra me ajudar, não é? "Como é que tá o vídeo? Como colocar uma informação a mais nessa atividade?" Entendeu? **Então, assim, um ponto positivo para mim, enquanto professora durante o ensino remoto foi a curiosidade né? O buscar** (Grifos nossos).

Vitória comenta que, por não ter realizado uma formação para o agir no ensino remoto com o uso das TDICs, se considera uma conhecedora básica das tecnologias, logo, enfatiza que um ponto positivo com a efetivação do ensino remoto foi a sua curiosidade, pois buscava compreender melhor o uso das tecnologias na preparação de suas aulas, para isso assistia vídeos

no *YouTube*. Deste modo, Vitória reitera o “buscar” conhecimentos, informações, novos modos de agir, como algo positivo para seu agir docente. Observemos o discurso da professora Sara a respeito das suas práticas exitosas:

Professora Sara: Uma das experiências foi essa, que eu relatei [...] com os alunos do nono ano. **No dia que nós realizamos a entrevista, com a fisioterapeuta, eles ficaram, é... maravilhados né?** porque conseguiram realizar, eles mesmos que fizeram as perguntas pra ela, inclusive a direção da escola ficou muito impressionada com a desenvoltura deles, não imaginavam que eles iriam ficar... porque a gente fez online mesmo né, pelo *Meet*. **Então assim, foi uma experiência muito gratificante,** quando eu convoquei alguns deles pra gente se reunir online, em horários diferenciados da aula, pra gente fazer revisão das perguntas da entrevista, eles se dispuseram, se dedicaram, enviaram o que eles conseguiram escrever. Então foi bem produtivo (Grifos nossos).

Para a professora, a proposta de atividade com o gênero entrevista foi algo que merece seu destaque, pois os alunos, ao conhecerem as particularidades do gênero, participaram de toda a organização da entrevista, desde a elaboração e revisão das perguntas até a aplicação com a convidada, de modo virtual pelo aplicativo *Meet*. Sara lembra que a direção escolar ficou bastante satisfeita com a atividade ao ver a desenvoltura dos alunos, deste modo, foi um fato produtivo que destaca como experiência exitosa. Sara continua destacando como experiências exitosas:

Professora Sara: Atividadezinhas que eu te disse, essas brincadeiras que faziam, o retorno com eles era bem interessante, porque eles diziam “professora quando é que tem de novo outra brincadeira”?

Deste modo, o agir dinâmico e motivador da professora Sara estimulava a participação dos alunos, é o ato de pensar no *outro*, movimentá-lo. Para a perspectiva bakhtiniana, “inevitavelmente é no mundo vivido como singularidade, no mundo da vivência única, que cada um se encontra quando conhece, pensa, atua e decide” (Ponzio, 2017, p. 21). Portanto, os direcionamentos no agir de Sara são reflexos da sua singularidade e dos seus atos como únicos e responsáveis. A professora Sara apresenta em seu discurso um exemplo de grande importância para o seu protagonismo em contexto de ensino remoto. vejamos:

Professora Sara: Recentemente eu precisei de um texto produzido por uma aluna na turma de experiência científica [...] aí eu fui pedir a uma aluna, na época que eles produziram, pra eu utilizar o texto dela, aí ela mandou um recado por [nome de outra professora] diga a ela que pode usar e eu tô no IF porque estudei isso e isso. **Então esse retorno pra gente, faz a gente entender que funcionou, que deu certo, mesmo com todas as limitações que nós tivemos mas, ficaram os frutos.** [...] De modo geral, teve algumas respostas bem positivas (Grifos nossos).

Esse exemplo de prática exitosa traz consigo a lembrança de uma aluna grata pelos conhecimentos adquiridos em tempos de ensino remoto, é o reconhecimento do agir docente por parte da aluna que confirma de forma positiva os conhecimentos apreendidos com a professora Sara. Sendo assim, na concepção bakhtiniana, essa relação dialógica entre professora e aluna possibilita meios de interação do “*eu*” com o “*outro*” e “é nessas condições que nasce a infinidade do conhecimento” (Bakhtin, 2017, p. 110).

Dando continuidade à nossa reflexão, questionamos as professoras se elas continuam usando as TDICs no seu agir docente no pós-ensino remoto, agora no formato de ensino presencial. Vejamos, como se desencadearam as respostas na relação dialógica entre pesquisadora e professora participante. Confirmando esse uso das TDICs no pós-ensino remoto, a professora Vitória afirma:

Professora Vitória: Sim, né, eu sempre costumo usar em minhas aulas de forma a complementar as aulas dentro da sala de aula, eu costumo passar um vídeo, um filme né, de forma a entreter melhor o meu aluno, a dinamizar as minhas aulas, então eu costumo usar sim.

Sendo assim, um dos direcionamentos que Vitória adotou no ensino presencial foi o uso das TDICs como estratégia de mobilizar a interação entre seus alunos. Questionamos Vitória se, na visão dela, usar a TDICs possibilita maior dinamicidade nos usos da linguagem, e Vitória mencionou que:

Professora Vitória: Sim, até é mais atraente para os alunos né? Eu acredito que... é muito monótono você estar dentro de uma sala de aula sempre só você, alunos e livros.

Sobre este aspecto, Arruda e Nascimento (2021, p. 05) expõem que: “Nesse sentido, é preciso refletir sobre o uso das tecnologias na educação, a fim de ultrapassar a concepção de mero domínio técnico de ferramentas, aplicativos, softwares e demais recursos.”. Dessa maneira, é notória a importância de práticas no contexto educacional que ressaltam a inclusão digital, com o oferecimento de cursos, formações docentes e situações reflexivas sobre o uso das tecnologias para o aprimoramento pessoal e profissional. Sobre continuar fazendo uso das TDICs no pós-ensino remoto, Karol afirma que:

Professora Karol: Eu continuo disponibilizando o meu *WhatsApp* ainda, pra qualquer pessoa que quiser [risos], você já têm, é... O *Instagram* ainda está ativo lá, "nome do *Instagram*" lá eu acho que vou postar algumas coisas nas férias.

Diante do exposto, compreendemos que Karol continuará inserindo as TDICs no seu agir docente como forma de maior interação com seus alunos. Perguntamos se Karol criou o

Instagram profissional, o qual foi mencionado, para melhor divulgar conhecimentos atrelados a disciplina, e a professora nos respondeu:

Professora Karol: Foi... Porque eles perturbavam muito ‘Professora manda por outra coisa, a gente tem mais acesso ao *Instagram*’ aí eu acabei criando.

Desse modo, o *Instagram* foi criado como mais uma estratégia de acesso aos alunos, em contexto de ensino remoto. A professora lamenta que a escola tenha excluído as contas do *Meet* e *Google Classroom* ao relatar:

Professora Karol: A gente não utiliza mais o *Meet* nem o *Google Classroom* porque a escola fechou, seria bom que continuasse, porque uma atividade ou outra pra que não imprima aquilo, pra que ele não peça para imprimir aquilo a gente poderia muito bem mandar por lá.

Na visão de Karol, as ferramentas que foram fechadas pela escola ainda poderiam estar sendo utilizadas, assim, o raciocínio da professora nos leva a compreender que nenhuma rede social ou TDICs substitui outra, porém elas se complementam no seu objetivo maior, promover a interação e comunicação na disseminação de informações. O ensino remoto impactou diversos contextos sociais, e a nossa pesquisa aborda o contexto educacional ao refletirmos o protagonismo dos professores da educação básica pública. Desta maneira, é pertinente levantarmos o seguinte questionamento: Você acha que a experiência do ensino remoto impactou o protagonismo dos professores da educação básica das escolas públicas?

Neste contexto, sobre o referido questionamento a professora Sara dialoga:

Professora Sara: Com certeza, **eu acho que embora eu tenha notado essas experiências exitosas, mas houve muitas experiências também frustrantes**, porque a gente não conseguia... desejava alcançar determinado objetivo e não conseguia, alcançar determinados alunos e não conseguia, então assim, e... chega um certo momento desse processo que já tava se tornando cansativo pra gente, gravar aulas, é... elaborava atividades e não tinha um retorno, a gente via só as respostas dos alunos “eu não consegui fazer”. **Então você como professor se sente de mãos atadas, né? sem ter como reagir a esse processo, sem ter como dar um retorno e ajudar esses alunos a progredir.** Então, é... a gente sofreu um pouquinho em relação a nossa atuação dentro da sala de aula, eu acho que isso não é, apenas nas disciplinas da área de linguagens, mas todas as disciplinas sofreram impacto com relação a isso (Grifos nossos).

No ensino remoto, já percebemos, no decorrer da nossa pesquisa, que o professor precisou se reinventar, criar novas estratégias de ensino para alcançar o aluno que estava distante, e na reflexão exposta por Sara, percebemos que ela não romantiza o ensino remoto só com aspectos exitosos, mas vislumbra os dois lados, e quando se trata das frustrações, sempre surge a questão da falta de interação e retorno dos alunos.

A professora afirma se sentir em certas situações de mãos atadas por não conseguir ajudar o aluno. Para Sara, foi um sofrimento que ela vivenciou e acredita que não foi apenas nas disciplinas da área de linguagens, mas todas as disciplinas também sofreram impactos consideráveis no processo de ensino e aprendizagem e de modo específico, no protagonismo docente. Quando falamos desse impacto no protagonismo docente, Sara achou pertinente trazer um exemplo que evidenciou sua relação de alteridade e empatia com uma determinada aluna. Vejamos:

Professora Sara: Eu tive uma aluna que achei bem interessante assim, o interesse dela, no discurso ela disse assim **“professora” ela mandou uma mensagem “eu não assisti sua aula hoje, porque eu to sem internet em casa, mas na próxima aula eu vou assistir porque eu vou conseguir sair.” Ela vinha pra perto da prefeitura, na praça pra pegar um sinal de internet e conseguir assistir aula**, então assim, alguns deles, é... assim, faziam esforço pra poder conseguir, outros estavam achando ótimo, estar em casa e recebendo atividades impressas, eles relataram isso pra gente (Grifos nossos).

Esse exemplo reforça as expressões da consciência responsável no existir evento como vivência real, pois a aluna, ao assumir a responsabilidade pelo seu ato, se torna participativa no evento único e irrepetível, que era assistir a aula remota e nem a questão da falta de internet impedia essa aluna, pois ela ia para uma praça, assistir aula lá. Essa realidade provocou em Sara sentimento de admiração por sua aluna, ao sentir os esforços que ela fazia para estar em interação nas aulas remotas. Notamos uma relação entre professora e aluna permeada por tons emotivos-volitivos que valoram sentimentos de admiração na relação estabelecida. A professora Vitória, relata sobre o ensino remoto no contexto da educação pública:

Professora Vitória: Nos impactou bastante porque você sabe que o ensino público, ele é um tanto quanto carente né, nós nos deparamos diariamente com alunos muito carentes.

Em seu discurso, Vitória verbaliza a realidade vivenciada no que se refere à desigualdade social. Para a professora, é algo impactante se deparar com alunos carentes e que não tinham acesso ao ensino remoto, apenas às atividades impressas. Vitória relata que:

Professora Vitória: Porque assim, o aluno, particularmente pra mim professora [nome da professora] o aluno que ele tinha acesso ao Classroom conseguia assistir as minhas aulas virtuais, **eu tenho para mim que eles estavam um passo à frente dos que recebiam apenas a folha impressa**, quando eu estava no Classroom eu procurava tirar dúvidas né? Você quando está, por mais que seja uma sala virtual né, você está ali oralmente falando, eu acredito que você quando está ali explicando oralmente, falando, dando exemplos é bem mais fácil de você conseguir entender, **do que quando você só lê apenas o papel né?** (Grifos nossos).

A professora Vitória, ao enfatizar que o pensamento é particularmente seu, acredita que o ensino remoto, através das aulas virtuais, apresentava mais sentidos na aprendizagem dos

alunos, pois o professor estava verbalizando, orientando, e no que se refere aos alunos que recebiam as atividades impressas, era o aluno e o papel, sem o auxílio do professor, sem interação verbal. Para Vitória, a situação:

Professora Vitória: Desses alunos que de certa forma são mais carentes né, impactou bastante.

Logo, o seu modo de agir foi impactado, pois sentia uma relação de empatia e alteridade com os alunos, os quais não tinham acesso à internet. Bakhtin (2017, p.62) dialoga sobre a empatia que “Não é o objeto que se apodera de mim, enquanto ser passivo: sou eu que *ativamente* o vivo empaticamente.”. Logo, o fato de pensar no aluno e nas suas dificuldades torna o professor ativamente responsável diante dos seus atos. Neste sentido, dando continuidade ao mesmo pensamento a professora Paula ao falar sobre os impactos no protagonismo docente enfatiza uma necessidade de renovação:

Professora Paula: Eu acho que...Que a gente mostrou, que a gente precisa se renovar, se renovar muito. Mas aí, não é uma desculpa né? A gente tem formas.

Por meio do discurso de Paula, compreendemos a importância atribuída à renovação do agir docente, ou melhor, a necessidade de inclusão das novas formas de metodologias que surgem e contribuem com o *ser/fazer docente*. Todavia, salientamos que “Não é uma questão de abandonar as aulas tradicionais e expositivas, mas agregar a elas outras ações pedagógicas, que provoquem e estimulem os alunos a buscar por si mesmos a construção do conhecimento no sentido de que possam desenvolver a autonomia.” (Mota, 2019, p. 379). Esse pensamento, revela que o contexto educacional, por ser dialógico precisa sempre estar em constante processo de atualização, capacitação e formação docente para que o protagonismo do professor provoque também, o protagonismo do aluno. Paula reflete que:

Professora Paula: Eu acho que a gente precisa ter esse protagonismo, ‘eu estou ensinando, não ensino só por reconhecimento, mas eu estou ensinando pra vida’... E pra isso a gente tem que o quê? Chamar a atenção deles.

Para a professora, ela acredita que precisa ser protagonista, agindo com estratégias que chamem a atenção do aluno, envolvendo-o no processo comunicativo com estratégias eficazes de interação. A professora Paula, em seu discurso reitera:

Professora Paula: Então esse conhecimento, lidar com eles, esse protagonismo, ser mais interativa, é... ser rígida, ser exigente, mas também ser amiga e ser alegre, né? eu acho que é isso que a gente tem que ser.

Desse modo, o protagonismo docente precisa ser demonstrado no contexto de ensino, os professores devem assumi-lo como um dever. Na perspectiva bakhtiniana: “Esta participação

assumida como minha inaugura um dever concreto: realizar a singularidade inteira como singularidade absolutamente não substituível do existir, em relação a cada momento deste existir” (Bakhtin, 2017, p. 118). Embasados pelo viés bakhtiniano, compreendemos que o professor protagonista assume a sua participação no existir como um dever concreto e singular, sendo um sujeito que toma posicionamentos, assume direcionamentos e apresenta visões de mundo, frente às diversas realidades vivenciadas.

Deste modo, “O ato na sua integridade é mais que racional – é *responsável*.” (Bakhtin, 2017, p. 81). Logo, os atos são evidenciados a partir de uma consciência reflexiva e que age de modo responsável. A professora Karol, por sua vez, descreve os impactos no seu protagonismo:

Professora Karol: Eu tive que comprar um computador, porque o meu achou de dar adeus. No início da aula, meu celular também achou, aí eu tive que demandar dinheiro e paciência. Fiquei até uns dias sem dar aula, uma semana eu acho, porque eu tava providenciando esse número.

A situação relatada por Karol retrata o quanto professores precisaram se adequar aos usos das TDICs, principalmente na questão de ter que comprar o computador, o celular, visto que os aparelhos que já tinham, muitas vezes, não comportavam a demanda de aplicativos. E Karol afirma:

Professora Karol: Mas assim, foi bem desafiador, o professor ele tem esse dom, se o professor ele não unir, ninguém mais, nenhum outro profissional une, nenhum outro profissional forma, né? Então, é isso que eu digo a você, valeu a pena, foi angustiante, mas também foi saboroso.

A voz docente expressa seu orgulho por vivenciar a experiência de ensino remoto, valorando aspectos significativos do *ser/fazer docente* que tem um dom de unir e formar. Para Karol, valeu a pena vivenciar a realidade do ensino remoto, que pode ter sido angustiante, desafiador, mas teve também seus sabores. Deste modo, Romanowski, Rufato e Pagnoncelli (2021, p.11), discorrem que “O protagonismo docente nestes tempos de pandemia da covid-19 não pode ser ignorado!”. Precisamos enaltecer todas as vivências desses protagonistas, pois o agir obteve sentidos por meio da responsabilidade com os atos pedagógicos. Nesse contexto, Karol finaliza seu discurso reiterando que:

Professora Karol: Podia dizer assim, nós também conseguimos. O professor, ele virou protagonista de si mesmo [...] esse protagonismo foi bom pra mim porque serviu além dos muros, além de casa, além das redes sociais, além do digital.

É com a sensação de dever cumprido que a professora enfatiza a importância do seu agir como protagonista em contexto de ensino remoto, pois foram possíveis novos direcionamentos nos seus aspectos pessoais, profissionais e sociais.

5.3.4 Sumarização dos relatos apresentados nas vozes docentes a respeito da alteridade, da consciência e dos posicionamentos valorativos expressos no ato responsável

Sintetizando nossas reflexões a respeito dos dados apresentados e tendo como terceiro objetivo específico: *Caracterizar o professor protagonista, através dos discursos apresentados*, a nossa pesquisa traz um diferencial que é um olhar para o professor protagonista em contexto de ensino remoto sob uma perspectiva dos estudos dialógicos da linguagem. Deste modo, contemplamos, de modo específico, as relações que são construídas dialogicamente na interação do “eu” com o “outro” para a partir das vivências dos sujeitos (professor/aluno) compreendermos as características que explicitam o professor protagonista na perspectiva bakhtiniana. Observemos o que ilustra a figura a seguir:

Figura 17 - Características do protagonismo docente na perspectiva bakhtiniana



Fonte: Autoria própria (2023)

Com efeito, o protagonismo docente foi efetivado no ensino remoto, e com ele novas formas de agir são refletidas. Nestes termos, destacamos que a relação dialógica professor-aluno, é estabelecida a partir da alteridade e responsabilidade dos sujeitos, enfatizamos que tais termos bakhtinianos abrangem o todo no que diz respeito ao agir dos sujeitos, sendo assim,

características foram observadas no protagonismo docente em contexto de ensino remoto, são elas a resistência e resiliência. Portanto, são aspectos que devemos destacar no protagonismo, que se manifesta através do *ser/fazer docente* de forma expressiva, assumindo uma consciência responsável e voltada para as relações dialógicas (professor/aluno) entre o “*eu*” e o “*outro*”. Como aponta a arquitetura bakhtiniana:

O centro valorativo da arquitetura do evento da visão estética é um ser humano, mas não como um qualquer, de conteúdo idêntico a si mesmo, mas como uma realidade concreta amorosamente afirmada (Bakhtin, 2017, p. 127).

À vista disso, a arquitetura bakhtiniana tem como centro valorativo o ser humano concreto e real que interage por meio das relações dialógicas quando o “*eu*” e o “*outro*” dialogam, e na rede de vozes que se relacionam produzem sentidos, a partir da consciência responsável. De fato, Bakhtin, (2017, p. 112) expõe que: “Cada representação não suprime, mas simplesmente especializa a minha responsabilidade pessoal.”. Deste modo, o professor protagonista assume a responsabilidade dos seus atos resistindo às adversidades apresentadas, sendo resiliente às dificuldades e colocando-se numa relação de alteridade com o “*outro*” que interage nas relações dialógicas estabelecidas, ao longo das vivências em contexto de ensino.

A respeito dos aspectos das práticas de leitura e escrita, as vozes docentes expressam o quanto difícil foi agir em contexto de ensino remoto. Vejamos a seguir:

Figura 18 - Vivências das práticas de leitura e escrita



Fonte: Autoria própria (2023)

De acordo com os expostos, por meio das vozes docentes, foi notória a complexidade existente no processo de ensino e aprendizagem, no que se refere aos aspectos da leitura e escrita, pois com o ensino remoto, efetivado através de telas e atividades impressas, a aproximação e o contato que havia no ensino presencial foi substituído pelo distanciamento social, a única forma de ver o aluno era por meio de telas e esse olhar para o aluno, na visão das docentes, deixava lacunas, uma vez que, segundo os dados expressos na rede de vozes docentes a proximidade é essencial na interação professor e aluno.

Em suma, os docentes precisaram pensar como trabalhar práticas de leitura e escrita de forma que os alunos tivessem êxito, e muitas foram as tentativas de buscar meios para atendê-los. Destarte, as vozes docentes expressam que decorreram muitas dificuldades na interação com os alunos, sendo este um dos aspectos que nortearam e dificultaram todo o processo de ensino e aprendizagem, em virtude disso, o ensino voltado para as práticas de leitura e escrita foi efetivado a partir de obstáculos diversos para professores e alunos devido às dificuldades na interação.

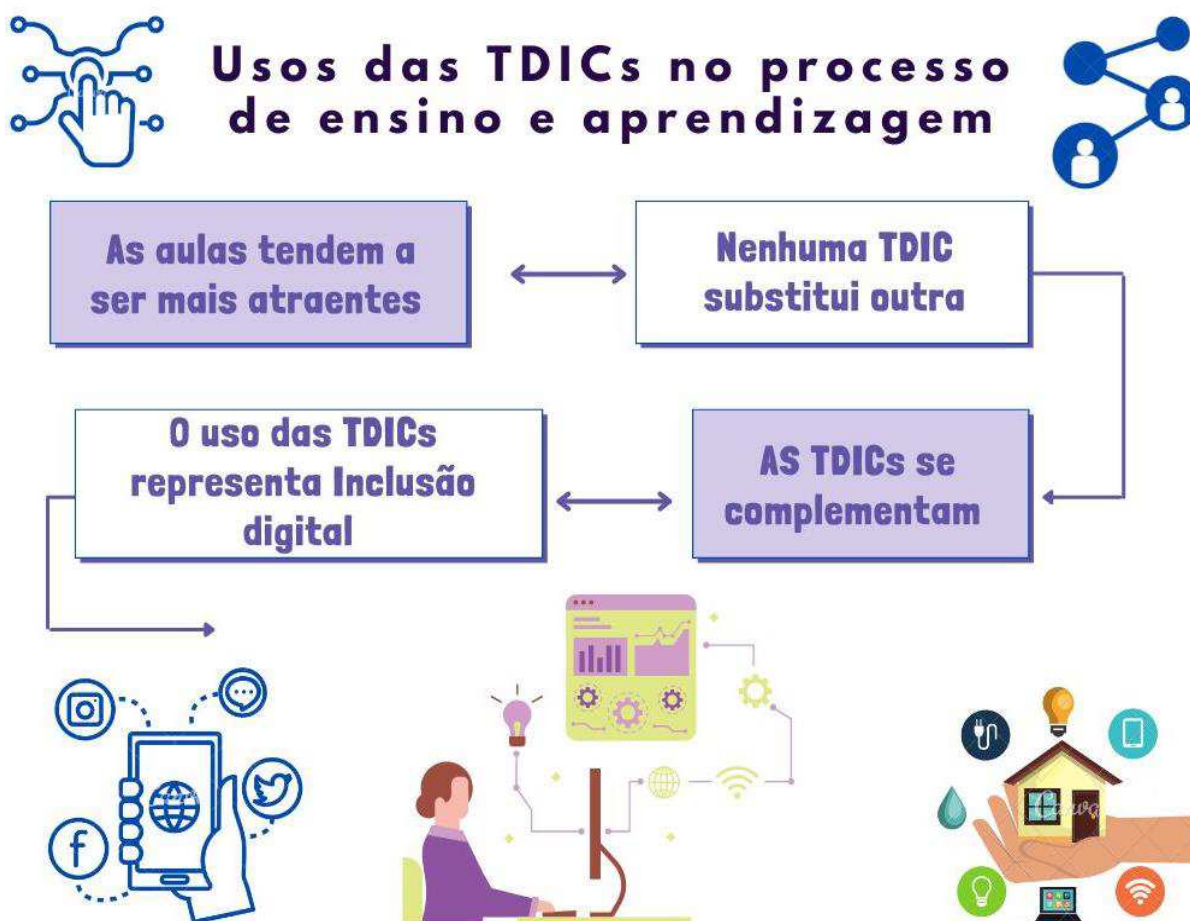
Assim sendo, com as dificuldades na interação entre professor e aluno foram destacadas complicações no processo de orientação das práticas de leitura e escrita aos alunos, era praticamente impossível orientar sem uma comunicação efetiva, sem participação e retorno dos alunos. Além disso, podemos perceber através dos dados analisados, que a avaliação das práticas de leitura e escrita foi algo que apresentou complexidade em seu desenvolvimento, pois como avaliar a leitura dos alunos que não ligavam microfones? Como avaliar a escrita desenvolvida de modo superficial, e por meio de fotos enviadas? Como comentar nessas produções escritas? Caso comentassem, será que o aluno compreenderia com o sentido que o professor procurou expressar?

Evidentemente, questionamentos como esses foram presentes no desenvolvimento de atividades voltadas para a leitura e escrita em período de ensino remoto, o que nos aponta a importância da necessidade de formação docente para subsidiar os professores com estratégias de leitura e escrita eficazes, sendo este aspecto da necessidade de formação docente, um dos elementos que temos ressaltado em nossa pesquisa com veemência. Em síntese, foram apresentados alguns desdobramentos a respeito dos impactos nos usos das TDISs em período de ensino remoto para o professor protagonista, no entanto, ressaltamos a importância das TDICs, através das expressões do *ser fazer/docente* para o agir em contexto de ensino, sendo as tecnologias digitais aliadas do professor no processo de ensino e aprendizagem.

Por meio da figura a seguir são apresentados os aspectos que nos possibilitam compreender a importância das TDICs.

Vejam os com atenção:

Figura 19 - Usos das TDICs no ensino



Fonte: Autoria própria (2023)

Notadamente, percebemos que mesmo com as dificuldades enfrentadas em tempos de ensino remoto, as vozes das professoras refletem que o agir docente, quando é efetivado por meio de TDICs, torna as aulas mais atraentes para os alunos.

Por conseguinte, é explicitado também que nenhuma TDIC substitui outra, cada qual tem sua importância, e nas várias formas de usos, as TDICs se complementam, logo salientamos que é preciso formação docente para o conhecimento e manuseio das TDICs adequadas ao processo de ensino e aprendizagem. Por fim, ressaltamos que o professor protagonista que faz uso das TDICs nas expressões do *ser/fazer docente* contribui com a inclusão digital, sendo capaz de fomentar políticas públicas que valorizam os usos das TDICs em contexto educacional.

E, assim, finalizamos nossas ponderações, ressaltando que as configurações do protagonismo docente evidenciadas por Sara, Paula, Karol e Vitória possibilitam uma série de

reflexões a respeito da dimensão significativa do *ser/fazer docente*. É o olhar para o sujeito professor, através das suas vivências internas e externas, reflexos do *ser expressivo e falante* em contexto de ensino remoto.

E de modo valorativo, como pesquisadoras e também docentes que somos, ousamos dizer que “Um evento pode ser descrito somente de modo participante.” (Bakhtin, 2017, p. 84). Por esse motivo, as vozes docentes representam a real afirmação do ser existir no ensino remoto e as múltiplas capacidades de resistir, reinventar-se, sentir o que o outro sente e agir de forma consciente e responsável.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O simples fato de que eu, a partir do meu lugar único no existir, veja, conheça um outro, pense nele, não o esqueça, o fato de que também para mim ele existe – tudo isso é alguma coisa que somente eu, único, em todo o existir, em um dado momento, posso fazer por ele: um ato do vivido real em mim que completa a sua existência, absolutamente profícuo e novo, e que encontra em mim somente a sua possibilidade (Bakhtin, 2017, p. 98).

Nesta pesquisa, subsidiados pela perspectiva bakhtiniana sob o viés do ato responsável, vislumbramos um olhar para o sujeito professor com ênfase na concepção do “protagonismo docente”. Neste sentido, desenvolvemos um diálogo, a partir das expressões do *ser/fazer docente*, é o *SER* que interage nas relações dialógicas o “*eu*” com o “*outro*” e o *FAZER* que age, se posiciona, através dos seus atos em contexto de ensino. O fato de o professor, enquanto ser único, singular e expressivo ter vivenciado diversas situações significativas no período de ensino remoto, nos possibilita reflexões sobre o seu agir como uma vivência real, única, irrepetível no existir evento desse formato de ensino. É o professor que, situado sócio-historicamente, assume posicionamentos valorativos, em relação à alteridade e a uma consciência responsável.

Diante dessas considerações, esta pesquisa buscou responder ao seguinte questionamento: *Como foi desenvolvido o protagonismo docente de professores de linguagens dos anos finais do ensino fundamental atuantes em contexto de ensino remoto?* Nesse sentido, delineamos como objetivo geral: *Analisar o protagonismo docente como ato responsável nos discursos de professores de linguagens dos anos finais do ensino fundamental atuantes em contexto de ensino remoto na cidade de Montadas/PB.*

Para início da produção científica, realizamos um levantamento sobre estudos que refletem o “protagonismo docente” em contexto de ensino. Realizamos também, uma busca na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da UFCG, no contexto do PPGLE, para averiguarmos se já foram realizadas abordagens referentes ao “protagonismo docente”, e ao realizar o mapeamento foram encontradas pesquisas que se referem ao *ser/fazer docente*, usando termos distintos, como: “agir docente”, “identidade docente”, “representação social docente”, “representações de professores”. Com isso, percebemos que no PPGLE da UFCG o termo “protagonismo docente” ainda não foi evidenciado até o momento presente, sendo a nossa pesquisa caracterizada como um evento inédito no programa, por abordar o *protagonismo docente como ato responsável, sob um viés da perspectiva bakhtiniana.*

Nesta realidade, ao desenvolvermos uma pesquisa com uma abordagem inédita no que concerne às concepções de “protagonismo docente” como ato responsável, sob um viés da perspectiva bakhtiniana, apresentamos nosso arcabouço teórico que nos possibilitaram embasamentos para refletirmos o questionamento que propusemos, bem como realizarmos o processo de análise dos dados. Nessa direção, em termos metodológicos, apresentamos uma pesquisa em ciências humanas relacionada à perspectiva da concepção dialógica, cuja abordagem é qualitativa do tipo descritivo-interpretativista. Partindo desses aspectos apresentados, a leitura dos dados através da *análise do protagonismo demonstrado nas expressões do ser/fazer docente* refletem o nosso olhar interpretativista para o agir das docentes participantes desta pesquisa, a partir das vozes expressas. Dito isto, elencamos categorias de análise:

Para a primeira categoria de análise - *O professor protagonista como ser expressivo e falante em contexto de ensino remoto*, os dados foram gerados a partir do questionário (*Google Forms*). Desta maneira, foi desenvolvido um olhar para os perfis sociais e profissionais das professoras participantes da pesquisa, objetivando facilitar o processo de construção de sentidos das vozes docentes. Ressaltamos que conhecer o sujeito, o qual se pesquisa nas suas singularidades, vivências e experiências acumuladas sócio-historicamente é aspecto importantíssimo para pesquisas com viés bakhtiniano. Deste modo, os dados nos possibilitaram compreender as singularidades docentes, enfatizando perfis sociais e profissionais que se entrecruzam diante do agir docente.

Na segunda categoria - *O professor protagonista e a interação discursiva com o uso das TDICs em contexto de ensino remoto*, foi utilizado como instrumento para o processo de geração de dados a entrevista semiestruturada. Salientamos que aconteceu de modo dinâmico e interativo o contato com as professoras participantes. Neste sentido, as vozes docentes expressam nesta categoria aspectos do protagonismo docente no processo de adequação ao ensino remoto e na interação discursiva, podemos destacar: as perspectivas se as aulas iriam retornar, e caso retornassem, como seria esse retorno. Também, foi evidenciado nas vozes das professoras o susto ao tomar conhecimento que deveriam dar início às aulas de modo remoto com o auxílio das TDICs, bem como o desafio que foi o manuseio com as tecnologias digitais, para a promoção das interações discursivas nas relações entre professor e aluno, sendo esta a principal dificuldade. Por conseguinte, constatamos que o ensino remoto possibilitou que professores pudessem desconstruir os seus próprios paradigmas vivenciando novas experiências, através das TDICs.

Além deste aspecto, foi relatado que não houve formação docente específica para o uso das TDICs no ensino remoto, desse modo, as professoras enfatizam em seus discursos que procuravam diversas formas para dinamizar suas aulas, através da própria curiosidade de aprender, assistindo a vídeos na internet, e com a ajuda dos colegas professores.

A partir desses aspectos, a presente categoria demonstra que o processo de ensino e aprendizagem necessita de efetivas abordagens sobre inclusão digital, assim como também revela a necessidade e carência de dos professores de maiores conhecimentos sobre as TDICs. Podemos enfatizar ainda, que a referente categoria manifesta a premissa de que os professores devem assumir com responsabilidade o seu protagonismo comprometendo-se em atualizar e capacitar o *ser/fazer docente*.

A Terceira categoria de análise - *O professor protagonista através da alteridade, da consciência e dos posicionamentos valorativos expressos no ato responsável* teve seus dados gerados também através de entrevistas semiestruturadas. Na referida categoria, os dados obtidos foram observados, segundo os atos de fala, posicionamentos valorativos e, de modo específico, o protagonismo docente como um ato responsável na perspectiva bakhtiniana. Nestes termos, são contemplados aspectos pertinentes às *visões de mundo* das docentes, suas *expectativas* e os *direcionamentos* apontados diante das vivências em contexto de ensino remoto.

As professoras, ao demonstrarem em seus discursos o próprio protagonismo, através do *ser/fazer docente* em contexto de ensino remoto, discorrem sobre um protagonismo desafiador, visto que, precisavam ser professoras, mães, esposas, donas de casa em um só espaço, e a rotina cansativa desestimula muitas vezes. Foram relatados fatores que impossibilitaram as práticas de leitura e escrita, sendo a falta de interação a maior problemática, principalmente para os atos de leitura além da dificuldade com o recebimento das atividades que mal davam para visualizar e, muitas vezes, os alunos escreviam recadinhas dizendo não ter conseguido realizar as atividades, sendo este um fato que frustrava as docentes por não poder ajudá-los.

Além disso, as professoras apresentam alguns impactos do protagonismo docente em contexto de ensino remoto, são destacados pontos preocupantes no processo de ensino e aprendizagem como: angústia, frustração, desafio, exaustão, tanto para professores como para alunos. Sobretudo, em contramão a esses sentimentos, também são destacados aspectos de vivências que apontam novos direcionamentos, visões de mundo, e de modo especial, a resiliência docente, a luta e a resistência com a necessidade de renovação constante do *ser/fazer docente*. Deste modo, as vozes docentes expressam experiências exitosas na efetivação do ensino remoto, como por exemplo: desafiar os próprios limites, conhecer novas estratégias de

ensino e TDICs através de práticas lúdicas, motivacionais e dinâmicas, reconhecer a importância da interação entre professor e aluno.

Em síntese, são observadas vozes de professoras assustadas como o “*novo*” que surge de modo inesperado, sentindo-se desafiadas, e em muitas situações precisando dar um passo que não tinham direcionamentos. São muitas as expressões significativas nas vivências lembradas, contudo o que nos toca é o fato da necessidade de formação para os professores, que se viram diante dos usos das TDICs e não tinham aptidões para manuseá-las e, conseqüentemente, fomentar estratégias eficazes de interação discursiva nas relações dialógicas entre professor e aluno em contexto de ensino remoto.

Diante da rede de vozes que expressam o desconforto docente com o ensino remoto, podemos perceber a fragilidade emocional que professores atuantes em contexto de ensino remoto vivenciaram. Muitas vezes, em âmbito educacional, os olhares estão apontados apenas, na direção dos alunos para ajudá-los no processo de ensino e aprendizagem, e os professores? Como são vistos esses sujeitos que em meio a dificuldades, fragilidades precisaram adaptar-se a um novo modo de ensino, adquirir recursos tecnológicos, recriar estratégias, pesquisar métodos dinâmicos, e além de todos esses fatores que demonstram o *ser/fazer docente*, precisam ser sujeitos nas suas diversas expressividades do ser individual, único, vivo e nos aspectos emotivos-volitivos.

Nesse viés, para Bakhtin (2017, p.86), “O tom emotivo-volitivo é um momento imprescindível do ato.”, pois representa um agir consciente embasado por uma moral e consciência responsável. Portanto, “Com o tom emotivo-volitivo indicamos exatamente o momento do meu ser ativo na experiência vivida, o vivenciar da experiência como minha: eu penso-ajo com o pensamento. (Bakhtin, 2017, p. 91). Dessa maneira, ser protagonista na perspectiva bakhtiniana é pensar e agir a partir do vivenciar as experiências, de modo ativo.

Remetemo-nos às vozes docentes expressas, para compreendermos que o ensino remoto foi um marco para o professor demonstrar o *ser/fazer docente*, através do protagonismo. São vozes de medo, angústia, lutas e sobretudo, de resistência ao ensino remoto. Isso é ser protagonista, agir de modo reflexivo e buscar sempre o melhor para a coletividade diante das adversidades. É a relação do “*eu*” que se constitui ao pensar no “*outro*” com um olhar valorativo, de alteridade e com a consciência responsável diante dos seus posicionamentos axiológicos, visto que cada posicionamento do professor é repleto de sentidos, e são esses sentidos que dão significados a sua real existência.

De modo especial, salientamos que sob o viés da perspectiva bakhtiniana o professor protagonista no seu agir é por excelência dialógico, devido suas relações de troca com os alunos,

bem como, demonstramos que ser protagonista é assumir um agir significativo, ou seja, um professor que não age transmitindo informações, sobretudo, comunicando e possibilitando a reflexão e criticidade dos seus alunos. Em suma, é na interação do “*eu*” com o “*outro*” que o professor protagonista se coloca na relação de alteridade com o aluno e suas vivências, por essa razão, os atos docentes assumidos de forma responsável são primordiais para o processo de interação no contexto de ensino.

Concluimos reafirmando que o ensino remoto possibilitou vivências significativas para o professor protagonista. Partindo desta afirmação-real nós na condição de pesquisadoras, e de modo especial, professoras que somos também, rememoramos através desta pesquisa as nossas vivências no ensino remoto. São as vozes expressas pelas professoras Vitória, Paula, Sara e Karol que possibilitam um olhar para a nossa singularidade como sujeitos em construção, em diálogo, em movimento. Isto posto, enfatizamos que nós vivenciamos o ensino remoto e seus desafios, êxitos, a partir dos aspectos axiológicos e valorativos, assim como as professoras participantes desta pesquisa. Por esta razão, é primordial enfatizar que a referente pesquisa é dialógica, pois nós pesquisadoras dialogamos com as participantes a todo momento, mesmo em nossos silêncios, quando ouvíamos seus relatos, passávamos a rememorar também nossas vivências e empreender significados aos ditos e não-ditos de forma singular, única e irrepetível, pois a pesquisa nos explicita essa unicidade que a vida possui, esse viver-agir de modo ininterrupto e com responsabilidade nas relações do *eu* com o *outro*.

Com o desenvolvimento desta pesquisa, a certeza que temos é que todos nós, inseridos no meio educacional, precisamos continuar sendo protagonistas, pois a educação é dialógica, e o agir de modo responsável é por natureza um ato de protagonismo na sociedade, na escola, na família, aonde quer que os sujeitos estejam se relacionando mutuamente. O *eu* deve sempre, a partir do olhar para si, pensar no *outro*, é esse movimento de alteridade que a arquitetura bakhtiniana nos acompanha durante todos os relatos que fomos tomando posse no desenvolvimento da pesquisa.

Desse modo, compreendemos que são necessárias teorizações posteriores, através da ampliação das discussões com vistas a maiores diálogos e interações a respeito das reflexões ora apresentadas. Portanto, através das vozes docentes expressas nesta pesquisa, esperamos contribuir com a construção de diálogos sobre o protagonismo docente como ato responsável em tempos de ensino remoto e pós ensino remoto, a partir de experiências legítimas que foram capazes de apresentar o contexto real e apontar novos direcionamentos para análises futuras a respeito da importância da formação dos professores para o protagonismo docente expresso no *ser/fazer docente*.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Marília Bezerra de. **O uso das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC) na prática pedagógica: analisando as percepções dos professores de uma escola pública estadual de Maceió.** Curso de Especialização em Estratégias Didáticas para Educação Básica com uso das TIC. 2020. Universidade Federal de Alagoas (UFA). Disponível em: <https://www.repositorio.ufal.br/handle/riufal/7823> Acesso em 22 de julho de 2023.

ALMEIDA, Maria de Fátima. Interação e diálogo: Movimentos discursivos do sujeito em aulas de leitura. Congresso internacional da ABRALIN (4.: 2005) / **Anais do IV congresso internacional da ABRALIN.** Lúcia Maria Pinheiro Lobato *et.al* (organizadores). Brasília: [s.n.], 2005. Disponível em: <https://www.abralin.org/site/wp-content/uploads/2013/02/anaiscongresso05.pdf>. Acesso em: 20 de jan. 2023.

ALMEIDA, Sérgio Henrique de Souza; PADILHA, Simone de Jesus. Reflexões sobre comunicação e interação: (Re)leituras bakhtinianas. **Revista diálogos** (revista) v. 3, n. 2, jul-dez. 2015. Disponível em: REFLEXÕES SOBRE COMUNICAÇÃO E INTERAÇÃO: (Re)leituras bakhtinianas | Revista Diálogos (ufmt.br). Acesso em: 20 de fev. 2023.

ALVES, Gláucia Peçanha. Plataforma google classroom em tempos de pandemia: O protagonismo docente para uma melhor performance de seus discentes. **Anais do CIET: EnPED: 2020 - (Congresso Internacional de Educação e Tecnologias | Encontro de Pesquisadores em Educação a Distância).** São Carlos. 2020. Disponível em: <https://cietenped.ufscar.br/submissao/index.php/2020/article/view/1622>. Acesso em 16 de set. 2021.

AMORIM, Marília. **O pesquisador e seu outro: Bakhtin nas ciências humanas.** São Paulo: ed. Musa. 2004.

AMORIM, Marília. Para uma filosofia do ato: “válido e inserido no contexto”. In: BRAIT, B. (Org.) **Bakhtin, dialogismo e polifonia.** São Paulo: Contexto, 2009. Disponível em: <https://netlli.files.wordpress.com/2011/09/para-uma-filosofia-do-ato-vc3a1lido-e-inserido-no-contexto-marilia-amorim1.pdf>. Acesso em: 20 de fev. 2023.

AOKI, Jane Maria Nóbrega. **As tecnologias de informação e comunicação na formação continuada dos professores.** EDUCERE, Revista da Educação, vol. 4, n.1, jan./jun., 2004. Disponível em: <http://revistas.unipar.br/educere/article/viewFile/181/155> Acesso em: 20 de fev. 2023.

APARÍCIO, Ana Sílvia Moço. Análise linguística na sala de aula: modos de construir um percurso de investigação. In: GONÇALVES, Adair Vieira; SILVA, Wagner Rodrigues e GÓIS, Marco Lúcio de Sousa. (Organizadores). **Viabilizar a Linguística Aplicada: Abordagens teóricas e metodológicas.** Campinas-SP, Pontes Editores, 2014.

ARAÚJO, Philipe Pereira Borba de. **O diálogo crítico-colaborativo na formação de professores: ambivalências na representação da identidade docente na produção de materiais didáticos.** Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino) – Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino, Centro de Humanidades, Universidade Federal de

Campina Grande, Paraíba, Brasil, 2018. Disponível em:
<http://dspace.sti.ufcg.edu.br:8080/jspui/handle/riufcg/12296>. Acesso em: 20 de fev. 2023.

ARRUDA, Robson Lima de; NASCIMENTO, Robéria Nádia Araújo. **Apontamentos sobre o uso das TIC nas aulas remotas**: um estudo com professores da educação básica. *Dialogia*, São Paulo, n. 37, p. 1-17, e18144, jan./abr. 2021. Disponível em:
<https://doi.org/10.5585/dialogia.n37.18144>. Acesso em: 20 de fev. 2023.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BAKHTIN, Mikhail. **Para uma filosofia do Ato Responsável**. 3ª ed. São Carlos: Pedro & João Editores, 2017.

BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso**. Paulo Bezerra (Organização, Tradução, Posfácio e Notas); Notas da edição russa: Seguei Botcharov. 1 ed. São Paulo: Editora 34, 2016.

BRAIT, Beth. Análise e Teoria do Discurso. *In*: BRAIT, Beth. (org.). **Bakhtin**: Outros conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2006.

BRASIL, **Base Nacional Comum Curricular - BNCC**, Brasília: MEC/SEB, 2017.
Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 20 de fev. 2023.

BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9.394/96**. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 20 de fev. 2023.

BRASIL, Portaria Nº 343, de 17 de março de 2020. **Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19**. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Portaria/PRT/Portaria%20n%C2%BA%20343-20-mec.htm. Acesso em: 20 de fev. 2023.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Tradução: Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Portugal: Porto Editora, 1994.

CANI, Josiane Brunetti *et al.* Educação e covid-19: a arte de reinventar a escola mediando a aprendizagem “prioritariamente” pelas TDIC. **Revista Ifes Ciência**, v. 6, n. 1, p. 23-39, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.36524/ric.v6i1.713> Acesso em: 27 de jul de 2023.

CASTILHO, Elza da Costa; PAESE, Claudia Regina. Protagonismo discente e inovação na educação. **Itinerarius Reflectionis**: Revista eletrônica do curso de pedagogia do campus Jataí/ UFG. Volume 1 - Número 14. 2013. Disponível em:
<https://www.revistas.ufg.br/rir/article/view/25200>. Acesso em: 20 de fev. 2023.

CELANI, Maria Antonieta Alba. **Questões de ética na pesquisa em Linguística Aplicada**. *Linguagem & Ensino*, Pelotas, v. 8, n. 1, p. 101-122, jan./jun. 2005. Disponível em:

<https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/rle/article/view/15605>. Acesso em: 20 de fev. 2023.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber às práticas educativas**. 1 ed. São Paulo: Cortez, 2013.

CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes. FERNANDEZ, Cristina Mott. Identificação do movimento de organização temática do discurso oral, *In: Visibilizar a LA: Abordagens teóricas e metodológicas*. Pontes, SP. 2014.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa: Métodos qualitativo, quantitativo e misto** / John W. Creswell; Traduzido por Luciana de Oliveira da Rocha. - 2. ed. - Porto Alegre: Artmed, 2007. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/696271/mod_resource/content/1/Creswell.pdf. Acesso em: 20 de fev. 2023.

DANN, Adriana da Veiga. **Protagonismo docente: uma perspectiva sobre o protagonismo docente na educação infantil**. (Especialização/MBA/MBE/Pós-MBA). Curso de pós graduação em educação infantil da Unidade Acadêmica de graduação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS. Porto Alegre, 2018. Disponível em: <http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/7076?show=full>. Acesso em: 20 de fev. 2023.

FARACO, Carlos Alberto. Um posfácio meio impertinente. *In: BAKHTIN, Mikhail. Para uma filosofia do Ato Responsável*. 3ª ed. São Carlos: Pedro & João Editores, 2017.

FERREIRA, Jéssica Kelly Souza.; CASTRO, Paula Almeida de. Práticas e Sujeitos da Educação Básica frente ao uso das tecnologias digitais: reflexões etnográficas. *In: João Batista Gonçalves Bueno, Patrícia Cristina de Aragão, Paula Almeida de Castro. (Orgs.). A formação de professores: entre a universidade e a educação básica*. 1. ed. Campina Grande: EDUEPB, 2019, v. 1. Disponível em: <https://www.uepb.edu.br/download/ebooks/A-formacao-de-professores-entre-a-universidade-e-a-educacao-basica.pdf>. Acesso em: 20 de fev. 2023.

FIORIN, José Luiz. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Ática, 2008.

FRANCELINO, Pedro Farias. **A autoria no gênero discursivo aula: uma abordagem enunciativa**. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2007. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/7530>. Acesso em: 15 de jan. 2023.

FRANCELINO, Pedro Farias; COSTA, Isabel Marinho da. Interação. *In: PEREIRA, Sônia Virginia Martins; RODRIGUES, Siane Gois Cavalcanti. (Orgs.). Diálogos em Verbetes*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022.

FRANCELINO, Pedro Farias; XAVIER, Manassés Moraes. “Forbes destaca pastores mais ricos do Brasil”: réplicas a enunciados concretos. **Revista Letras Raras**. v. 3, n 1, 2014. Disponível em: <http://revistas.ufcg.edu.br/ch/index.php/RLR/article/view/227>. Acesso em: 20 de fev. 2023.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa**. São Paulo: 25ª ed. editora: Paz e Terra.1996.

FREITAS, Josí Aparecida de. **A constituição do sujeito professor na educação profissional e tecnológica: Em questão o protagonismo docente na ação educativa**. Boletim Técnico Do Senac. 2014. Disponível em: <https://www.bts.senac.br/bts/article/view/111>. Acesso em: 20 de fev. 2023.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. Implicações de ser no mundo e responder aos desafios que a educação nos apresenta. *In: Freitas M. T. A. (org.) Educação, arte e vida em Bakhtin*. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

FREITAS, Maria Teresa. Letramento digital e formação de professores. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.26, n.03, p.335-352, dez. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/N5RryXJcsTcm8wK56d3tM3t/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 20 de jun de 2023.

GATTI, Bernardete Angelina (Org.). **O trabalho docente: avaliação, valorização, controvérsias**. Campinas: Autores Associados, 2021.

GERALDI, João Wanderley. Bakhtin tudo ou nada diz aos educadores: os educadores podem dizer muito com Bakhtin. *In: FREITAS, Maria Teresa de Assunção (Org.) Educação, Arte e Vida em Bakhtin*. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4º ed. São Paulo. Atlas. 2002.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008. Disponível em: <https://ayanrafael.files.wordpress.com/2011/08/gil-a-c-mc3a9todos-e-tc3a9cnicas-de-pesquisa-social.pdf>. Acesso em: 20 de fev. 2023.

GOMES, Henriette Ferreira. Protagonismo social e mediação da informação. *Rev. LOGEION: Filosofia da informação*, Rio de Janeiro, v.5, mar/ago 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.21728/logeion.2019v5n2.p10-21>. Acesso em: 20 de fev. 2023.

GONÇALVES, Evany da Silva. **Agir docente no ensino dos gêneros orais: cenas de formação e de atuação em sala de aula**. Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino) – Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino, Centro de Humanidades, Universidade Federal de Campina Grande, Paraíba, Brasil, 2016. Disponível em: <http://dspace.sti.ufcg.edu.br:8080/jspui/handle/riufcg/2401>. Acesso em: 20 de fev. 2023.

GOULART, Cecília Maria Aldiguerra. Política como ação responsiva: breve ensaio acerca de educação e arte. *In: FREITAS, Maria Teresa de Assunção (Org.) Educação, Arte e Vida em Bakhtin*. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

GUEDES, Douglas Souza; RANGEL, Tauã Lima Verdan. Ensino remoto e o ofício do professor em tempos de pandemia. *In: Ensino remoto e a pandemia de Covid-19*. Elói Martins Senhoras (org.). Coleção Comunicação e Políticas Públicas, v.89. Boa Vista: ed. Iole. 2021.

KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. 4. ed. Campinas/SP: ed. Papirus, 2003.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e Tecnologias: o novo ritmo da informação**. Campinas/SP: ed. Papirus, 2008.

KENSKI, Vani. Moreira. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. Campinas/SP: ed. Papirus, 2012.

KOCH, Iára Lúcia Capuano. **Autoria de material digital: Possibilidades de protagonismo na ação docente**. Trabalho de conclusão de especialização, Repositório Digital da UFRGS. 2015. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/133915>. Acesso em: 20 de fev. 2023.

KRAMER, Sonia. A educação como resposta responsável: apontamentos sobre o outro como prioridade. In: Freitas M. T. A. (org.) **Educação, arte e vida em Bakhtin**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus Professor, Adeus Professora? novas exigências educacionais e profissão docente**. 13º ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LIBÂNEO, José Carlos. Ensinar e aprender, aprender e ensinar: o lugar da teoria e da prática em didática. In: LIBÂNEO, José Carlos e ALVES, Nilda. (Organizadores). **Temas de pedagogia: diálogos entre didática e currículo**. São Paulo: Cortez. 2012.

MARCONI, Maria de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa**. 3. Ed. São Paulo: Atlas, 1999.

MARTINS, Fabíola da Cruz; FREITAS, Fabiana Martins de. A tecnologia nas vozes dos professores “imigrantes digitais” em tempos de pandemia. In: Fábio Marques de Souza, Jean Carlos da Silva Monteiro e Lindemberg Rocha de Oliveira. [Organizadores] **As tecnologias digitais mediando a aprendizagem em tempos de pandemia**. 1. ed. São Paulo: Mentis Abertas, 2020.

MATA, Adriana Santos da. **Protagonismo docente na educação infantil: A aposta na multi-idade**. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense. 2011. Disponível em: <https://app.uff.br/riuff/handle/1/22508>. Acesso em: 20 de fev. 2023.

MEDRADO, Betânia Passos. Compreensão da docência como trabalho: reflexões e pesquisas na/da linguística aplicada. In: MEDRADO, Betânia Passos; PEREZ, Mariana. (Organizadoras). **Leituras do agir docente: a atividade educacional à luz da perspectiva interacionista sócio discursiva**. Campinas, São Paulo: Pontes Editores. 2011.

MEDVIÉDEV, Pável Nikoláievitch. **O método formal nos estudos literários: introdução crítica a uma poética sociológica**. Tradução Sheila Camargo Grillo e Ekaterina V. Américo. São Paulo: Contexto, 2019 [1928].

MEIRIEU, Philippe. **A Pedagogia entre o Dizer e o Fazer**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MELO, Nathalia Niely Tavares Alves de. **Representação social de professores de língua portuguesa sobre currículo no período de implantação da BNCC do ensino fundamental.** Dissertação – Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino - Universidade Federal de Campina Grande, Paraíba, Brasil, 2019. Disponível em: <http://dspace.sti.ufcg.edu.br:8080/jspui/handle/riufcg/6896>. Acesso em: 20 de fev. 2023.

MENDES, Andrezza Sibelly Soares; SANTOS Adriana Cavalcanti dos. Alfabetização: docência, tecnologia e ensino. *In*: SANTOS, Adriana Cavalcanti dos; CAVALCANTE, Maria Auxiliadora da Silva; SANTOS, Nádson Araújo dos. (Orgs.) **Letramentos, ensino e práticas escolares**: abordagens e (in)completudes. São Carlos: Pedro & João Editores, 2023.

MERCADO, Luís Paulo Leopoldo. **Formação docente e novas tecnologias.** Universidade Federal de Alagoas - Brasil. IV Congresso RIBIE, Brasília. 1998. Disponível em: http://www.ufrgs.br/niee/eventos/RIBIE/1998/pdf/com_pos_dem/210M.pdf . Acesso em: 20 de jul. 2023.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. 26 ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

MOITA LOPES, Luis Paulo da. **Linguística aplicada na modernidade recente.** 1 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

MOITA LOPES, Luis Paulo da. Pesquisa Interpretativista em Linguística Aplicada: A linguagem como condição e solução. *In*: **DELTA**, v. 10, n. 2, p. 329 – 338. fev/agost, 1994.

MOREIRA, Herivelto; CALEFFE, Luiz Gonzaga. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador.** 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

MOTA, Janine da Silva. Utilização do google forms na pesquisa acadêmica. **Revista Humanidades e Inovação.** v.6, n.12 - 2019. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/1106> Acesso em: 15 de jan. 2023.

MOTIN, Mara Franciele *et al.* O ensino remoto de disciplinas do eixo da Matemática em tempos de pandemia. *In*: **Desafios da educação em tempos de pandemia** / organizadores: Janete Palú, Jenerton Arlan Schütz, Leandro Mayer. Cruz Alta: Ilustração, 2020.

MOURA, Eloísa da Silva; FORSTER, Mari Margarete dos Santos. Professores de língua portuguesa: Trajetórias e perspectivas de uma formação. **Revista Práxis**, v. 1, p. 21-26. jan. 2012. Centro Universitário Feevale Novo Hamburgo, Brasil. Disponível em: <https://periodicos.feevale.br/seer/index.php/revistapraxis/article/view/720>. Acesso em: 20 de fev. 2023.

PAULA, Luciane de. Círculo de Bakhtin: uma Análise Dialógica de Discurso. **Rev. Est. Ling.** Belo Horizonte, v. 21, n. 1, jan./jun. 2013. Disponível em: <https://docplayer.com.br/38948616-Circulo-de-bakhtin-uma-analise-dialogica-de-discurso.html>. Acesso em: 20 de fev. 2023.

PEREIRA, Jocimario Alves; SILVA JUNIOR, Jaildo Ferreira da; LEITE, Bruno Silva. O uso do WhatsApp® na educação: análise do aplicativo no ensino de Química. **Revista Debates**

em **Ensino de Química**, [S. l.], v. 7, n. 1, p. 262–280, 2021. Disponível em: <http://www.journals.ufrpe.br/index.php/REDEQUIM/article/view/3040>. Acesso em: 20 de fev. 2023.

PEREIRA, Paulo Ricardo Ferreira. **Representações de professores sobre currículo no período de transição das aulas presenciais ao ensino remoto em contexto de pandemia**. (Dissertação de Mestrado em Letras), Programa de Pós-graduação em Linguagem e Ensino, Centro de Humanidades, Universidade Federal de Campina Grande – UFCG - Paraíba - Brasil, 2022. Disponível em: <http://dspace.sti.ufcg.edu.br:8080/jspui/handle/riufcg/26140>. Acesso em: 20 de fev. 2023.

PÉREZ GÓMEZ, Ángel I. Os processos de ensino-aprendizagem: análise didática das principais teorias da aprendizagem. In: SACRISTÁN, Gimeno; PÉREZ GÓMEZ, Ángel I. **Compreender e transformar o ensino**. 4º ed. São Paulo: Artmed, 1998.

PERROTTI, Edmir. Sobre informação e protagonismo cultural. In: **Informação e protagonismo social**. Henriette Ferreira Gomes e Hildenise Ferreira Novo (orgs). Salvador: EDUFBA, 2017.

PONZIO, Augusto. A Concepção bakhtiniana do ato como dar um passo. In: BAKHTIN, Mikhail. **Para uma filosofia do Ato Responsável**. 3ª ed. São Carlos: Pedro & João Editores, 2017.

ROCHA, Luciana Vieira Alves. **Gêneros argumentativos e o agir docente: (re) configurando concepções e planejamentos para o ensino de escrita**. (Dissertação de Mestrado em Letras), Programa de Pós-graduação em Linguagem e Ensino, Centro de Humanidades, Universidade Federal de Campina Grande – UFCG - Paraíba - Brasil, 2017. Disponível em: <http://dspace.sti.ufcg.edu.br:8080/jspui/handle/riufcg/7833>. Acesso em: 20 de fev. 2023.

ROGERS, Carl; STEVENS, Barry. **"De pessoa para pessoa - O problema de ser humano"**. São Paulo. Livraria Pioneira. 1987.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; RUFATO, João Antônio; PAGNONCELLI, Vanessa. Protagonismo docente em tempos de pandemia. **Linhas Críticas**, vol. 27, e 38846, 2021 Universidade de Brasília, Brasil. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/1935/193567258112/193567258112.pdf>. Acesso em: 20 de fev. 2023.

SALES, Marcea Andrade. **Arquitetura do desejo de aprender: Autoria docente em debate**. Tese de Doutorado submetida ao programa de Pós-doutorado em educação da Universidade Federal da Bahia – UFBA - Bahia, Brasil, 2009. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/11889/1/Marcea%20Sales.pdf>. Acesso em: 20 de fev. 2023.

SANTOS, Boaventura de Souza. **A cruel pedagogia do vírus**. ed. Almedina. Coimbra, 2020.

SANTOS, Eliete Correia dos. **Uma proposta dialógica de ensino de gêneros acadêmicos: nas fronteiras do Projeto SESA**. 418p. Tese (Doutorado) – Doutorado em Linguística.

Universidade Federal da Paraíba, UFPB, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/tede/6432>. Acesso em: 20 de fev. 2023.

SANTOS, Eliete Correia dos. **O processo de transposição didática no jornal e na escola.** (Dissertação de Mestrado em Letras), Programa de Pós-graduação em Linguagem e Ensino, Centro de Humanidades, Universidade Federal de Campina Grande - Paraíba - Brasil, 2006. Disponível em: <http://dspace.sti.ufcg.edu.br:8080/jspui/handle/riufcg/2563>. Acesso em: 20 de fev. 2023.

SAUJAT, Frédéric. O trabalho do professor nas pesquisas em educação: um panorama. In: MACHADO, Anna Rachel (Org.). **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva.** Londrina: Eduel, 2004.

SILVA, Rodrigo Abrantes da; CAMARGO, Ailton Luiz. A cultura escolar na era digital: O impacto da aceleração tecnológica na relação professor-aluno, no currículo e na organização escolar. In: BACICH, Lilian; TANZI NETO, Adolfo; TREVISANI, Fernando de Mello. (Orgs.) **Ensino Híbrido: personalização e tecnologia na educação.** Porto Alegre: Penso, 2015.

SOARES, Sávila Bona Vasconcelos. Coronavírus e a modernização conservadora da educação. In: SOARES, S. B. V. *et al.* (org.). **Coronavírus, educação e luta de classes no Brasil.** Editora Terra Sem Amos, 2020, 44 p. p. 5-14. Disponível em: <https://terrasemos.files.wordpress.com/2020/05/coronavc3adrus-educac3a7c3a3o-e-luta-de-classes-no-brasil-2.pdf>. Acesso em: 20 de fev. 2023.

SOBRAL, Adail. **A filosofia primeira de Bakhtin: roteiro de leitura comentado.** Campinas/SP: Mercado das Letras, 2019.

SOUZA, Stephanie Andrade. **O agir docente nas práticas de ensino de leitura: o que nos dizem os professores do ensino médio.** Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino) – Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino, Centro de Humanidades, Universidade Federal de Campina Grande, Paraíba, Brasil, 2016. Disponível em: <http://dspace.sti.ufcg.edu.br:8080/jspui/handle/riufcg/2403>. Acesso em: 20 de fev. 2023.

SOUZA, Dominique Guimarães de; MIRANDA, Jean Carlos. Desafios da implementação do ensino remoto. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, Boa Vista, v. 4, n. 11, p. 81–89, 2020. DOI: 10.5281/zenodo.4252805. Disponível em: <https://revista.ioles.com.br/boca/index.php/revista/article/view/38>. Acesso em: 20 de fev. 2023.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** 13. ed. Petrópolis – Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O Trabalho docente – Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas.** 2. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2005.

VOLÓCHINOV, Valentin. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem.** Tradução de notas e glossário de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo, ed.34, 2018.

VOLÓCHINOV, Valentin. A palavra na vida e a palavra na poesia: ensaios, artigos, resenhas e poemas. Organização, tradução, ensaio introdutório e notas de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: 34, 2019.

XAVIER, Manassés Morais. **Educomunicação em perspectiva dialógico-discursiva: leituras do jornalismo político no ensino médio.** Tese (Doutorado) - Doutorado em Linguística. Universidade Federal da Paraíba, UFPB, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/13775>. Acesso em: 20 de fev. 2023.

XAVIER, Manassés Morais; SERAFIM, Maria. Lúcia. **O WhatsApp impactando novas possibilidades de ensinar e de aprender no contexto acadêmico.** São Paulo: Mentis Abertas, 2020.

WEBER, Dorcas Janice; ALVES, Elaine Jesus. (Re)pensando a Formação Docente: o que o Ensino Remoto Emergencial Diz sobre a Formação do professor? **EaD em Foco**, v. 12, n. 1, e1632, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.18264/eadf.v12i1.1632>. Acesso em: 29 de jun de 2023.

ZABALA, Antoni. **A Prática Educativa: como ensinar.** Tradução de Ernani F. Rosa. Porto Alegre. Artmed, 1998.

APÊNDICES

**APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO DIAGNÓSTICO APLICADO AOS DOCENTES
PARTICIPANTES DA PESQUISA**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE - UFCG
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
EM LINGUAGENS E ENSINO – PPGLE**

RESPONSÁVEIS: Prof^ª Dr^ª. Eliete Correia dos Santos Esp. Josenilda Santos Luiz
(Pesquisadoras)

**PROTAGONISMO DOCENTE COMO ATO RESPONSÁVEL: UMA ANÁLISE
DIALÓGICA DOS DISCURSOS DE PROFESSORES DE LINGUAGENS EM
CONTEXTO DE ENSINO REMOTO**

Apresentação da Pesquisa

Objetivamos, neste projeto de iniciação científica, a analisar o protagonismo docente como ato responsável nos discursos de professores de linguagens dos anos finais do ensino fundamental atuantes em contexto de ensino remoto. Destacamos que os discursos produzidos em tempos de reinventar-se evidenciam angústias, desânimo, e ainda, expectativas, inovações, o que é comum numa sociedade atravessada por desafios e superações. Exercer o protagonismo no ensino remoto é assumir visões de mundo, perspectivas, direcionamentos. Ressaltamos a necessidade de um novo fazer docente, mediante críticas ao ensino remoto, que muitas vezes desestimulam, silenciam os professores, impossibilitando-os de agir nas relações dialógicas com o “eu” e o “outro”, comprometendo o processo de ensino e aprendizagem e fragmentando a interação entre professor/aluno. Desta forma trabalharemos na perspectiva de analisar os usos da linguagem na dimensão: *Do ser professor como sujeito ético, dos atos responsáveis, e do pensar na formação docente.*

Estas perguntas são sobre você, sua formação e o seu tempo de docência.

01. Nome:

02. E-mail

03. Gênero

- () Feminino
() Masculino
() Outros

04. Idade

_____ anos

05. Qual o seu Estado civil?

06. Cidade que reside:

07. Cidade que trabalha:

08. Qual licenciatura você fez?

09. Qual ano de formação do curso de licenciatura?

10. Em qual instituição realizou sua formação inicial (Licenciatura)?

11. Investiu/investe em formação continuada (especialização, mestrado, doutorado)?

() Sim () Não

12. Qual o nível mais elevado de educação formal que você concluiu?

Por favor, marque apenas uma alternativa.

- () Educação Superior – Licenciatura
- () Especialização (Lato Sensu)
- () Mestrado (Stricto Sensu)
- () Doutorado (Stricto Sensu)
- () Educação Superior – Outros Cursos complementares

13. Há quanto tempo você trabalha como professor?

14. Qual é a sua forma de contratação como professor?

15. Você trabalha como professor em outra escola além desta?

**Aqui termina o questionário.
Muito obrigada por sua cooperação!**

**APÊNDICE B – ROTEIRO DA PRIMEIRA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA
APLICADA AOS DOCENTES PARTICIPANTES DA PESQUISA**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE - UFCG
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
EM LINGUAGENS E ENSINO – PPGLE**

**ROTEIRO DA PRIMEIRA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA APLICADA
AOS DOCENTES PARTICIPANTES DA PESQUISA**

RESPONSÁVEIS: Profª Drª. Eliete Correia dos Santos, Esp. Josenilda Santos Luiz
(Pesquisadoras)

**PROTAGONISMO DOCENTE COMO ATO RESPONSÁVEL: UMA ANÁLISE
DIALÓGICA DOS DISCURSOS DE PROFESSORES DE LINGUAGENS EM
CONTEXTO DE ENSINO REMOTO**

Apresentação da Entrevista semiestruturada

Objetivamos com essa entrevista compreender pressupostos a respeito da implementação do ensino remoto e como foi a adequação dos professores a esse novo formato de ensino no contexto escolar.

- 1) Sabemos que o ensino remoto surgiu como uma estratégia de ensino em período emergencial de pandemia, dessa forma, gostaríamos de saber como foi a sua reação ao tomar conhecimento que precisaria se adequar a esse novo modelo de ensino?
- 2) Você já fazia usos das TDICs no seu agir pedagógico antes do ensino remoto? Caso responda sim, de que modo? E se a sua resposta for não, por qual motivo?
- 3) Durante o período de ensino remoto você usou as TDICs como interface pedagógica? Caso responda sim, quais foram elas?
- 4) Houve alguma formação específica para a atuação no ensino remoto com o uso das TDICs? Caso responda sim, como ocorreu? E se a sua resposta for não, você acha que era preciso?
- 5) De forma geral, pontue quais foram os maiores desafios vivenciados na efetivação do ensino remoto.

Muito obrigada por sua cooperação.

**APÊNDICE C – ROTEIRO DA SEGUNDA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA
APLICADA AOS DOCENTES PARTICIPANTES DA PESQUISA**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE - UFCG
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
EM LINGUAGENS E ENSINO – PPGLE**

**ROTEIRO DA SEGUNDA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA APLICADA
AOS DOCENTES PARTICIPANTES DA PESQUISA**

RESPONSÁVEIS: Prof^ª Dr^ª. Eliete Correia dos Santos, Esp. Josenilda Santos Luiz
(Pesquisadoras)

**PROTAGONISMO DOCENTE COMO ATO RESPONSÁVEL: UMA ANÁLISE
DIALÓGICA DOS DISCURSOS DE PROFESSORES DE LINGUAGENS EM
CONTEXTO DE ENSINO REMOTO**

Apresentação da Entrevista semiestruturada

Objetivamos com essa entrevista refletir a importância do protagonismo docente como resposta responsável no ensino remoto.

- 1) No período de ensino remoto o professor vivenciou diversas experiências pessoais, sendo assim, como você reflete o seu protagonismo através do *ser/fazer docente* em contexto de ensino remoto?
- 2) No processo de ensino e aprendizagem a interação professor/aluno é fundamental, deste modo, como você destaca a interação com seus alunos no contexto de ensino remoto? Comente um pouco.
- 3) Com o ensino remoto o professor protagonista ao assumir o *ser/fazer docente* como resposta responsável precisou dedicar mais tempo ao ensino, seja para atividades rotineiras, ou para interações nos grupos e sala de aula *Classroom* e até mesmo o suporte as famílias dos alunos, desse modo, como você reflete o seu tempo mediante essa vivência?
- 4) Durante o período de ensino remoto o seu protagonismo como professora de línguas sofreu alterações no que diz respeito ao ensino das práticas de leitura e escrita?
- 5) De forma geral, como professor protagonista pontue as experiências exitosas vivenciados na efetivação do ensino remoto.
- 6) Você continua usando as TDICs no pós-ensino remoto?
- 7) Você acha que essa experiência do ensino remoto impactou o protagonismo de professores da educação básica pública? De que modo?

Muito obrigada por sua cooperação.

ANEXOS

ANEXO A - TERMO DE COMPROMISSO DO(S) PESQUISADOR(ES)

COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA EM SERES HUMANOS - CEP
UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE - UFPG
HOSPITAL UNIVERSITÁRIO ALCIDES CARNEIRO – HUAC

**TERMO DE COMPROMISSO DO(S) PESQUISADOR(ES)****ESTUDO: PROTAGONISMO DOCENTE COMO ATO RESPONSÁVEL: UMA ANÁLISE DIALÓGICA DOS DISCURSOS DE PROFESSORES DE LINGUAGENS EM CONTEXTO DE ENSINO REMOTO**

Por este termo de responsabilidade, nós abaixo–assinados, Josenilda Santos Luiz portadora do RG: 3242984 e CPF: 08261487431 e Eliete Correia dos Santos portadora do RG:3728553 e CPF: 60076186415, responsáveis pela pesquisa intitulada “Protagonismo docente como ato responsável: uma análise dialógica dos discursos de professores de linguagens em contexto de ensino remoto”, assumimos cumprir fielmente as diretrizes regulamentadoras emanadas da Resolução Nº 466, de 12 de Dezembro de 2012 do Conselho Nacional de Saúde e suas normatizações complementares, homologadas nos termos do Decreto de delegação de competências de 12 de novembro de 1991, visando assegurar os direitos e deveres que dizem respeito à comunidade científica, ao (s) sujeito (s) da pesquisa e ao Estado.

Reafirmamos, outrossim, nossa responsabilidade indelegável e intransferível, mantendo em arquivo todas as informações inerentes a presente pesquisa, respeitando a confidencialidade e sigilo dos documentos correspondentes a cada participante incluído na pesquisa, por um período de 5 (cinco) anos após o término desta.

Apresentaremos sempre que solicitado pelas instâncias envolvidas no presente estudo, relatório sobre o andamento da mesma, assumindo o compromisso de:

- Preservar a privacidade dos participantes da pesquisa cujos dados serão coletados;
- Assegurar que as informações serão utilizadas única e exclusivamente para a execução do projeto em questão;

- Assegurar que os benefícios resultantes do projeto retornem aos participantes da pesquisa, seja em termos de retorno social, acesso aos procedimentos, produtos ou agentes da pesquisa;
- Assegurar que as informações somente serão divulgadas de forma anônima, não sendo usadas iniciais ou quaisquer outras indicações que possam identificar o sujeito da pesquisa;
- Assegurar que os resultados da pesquisa serão encaminhados para a publicação e para as instituições co-participantes, como forma de retorno e contribuição aos serviços.

Em cumprimento às normas regulamentadoras, **declaramos que a coleta de dados do referido projeto não foi iniciada** e que somente após a aprovação do projeto de pesquisa pelo Comitê de Ética em Pesquisa do UFCG - Hospital Universitário Alcides Carneiro da Universidade Federal de Campina Grande / HUAC – UFCG os dados serão coletados.

Campina Grande-Paraíba, 18/07/2022



Profa. Dra. Eliete Correia dos Santos
(Orientadora)



Josenilda Santos Luiz/ Matrícula 212015020483
(Orientanda/Pesquisadora responsável)

ANEXO B - DECLARAÇÃO DE CONCORDÂNCIA COM O PROJETO DE PESQUISA



COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA EM SERES HUMANOS - CEP
UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE - UFCG
HOSPITAL UNIVERSITÁRIO ALCIDES CARNEIRO – HUAC



DECLARAÇÃO DE CONCORDÂNCIA COM PROJETO DE PESQUISA

ESTUDO: PROTAGONISMO DOCENTE COMO ATO RESPONSÁVEL: UMA ANÁLISE DIALÓGICA DOS DISCURSOS DE PROFESSORES DE LINGUAGENS EM CONTEXTO DE ENSINO REMOTO

Eu, **Eliete Correia dos Santos**, Professora do Curso de Arquivologia e do Programa de Pós-graduação de Formação de Professores- PPGFP, da Universidade Estadual da Paraíba - UEPB, e professora colaboradora do Programa de Pós-graduação em Linguagens e ensino da Universidade Federal de Campina Grande – UFCG portadora do RG:3728553 e CPF: 600761864 15 declaro que estou ciente do referido Projeto de Pesquisa e comprometo-me em acompanhar seu desenvolvimento no sentido de que se possam cumprir integralmente as diretrizes da Resolução Nº. 466/12 do Conselho Nacional de Saúde do Ministério da Saúde/Comissão Nacional de Ética em Pesquisa, que dispõe sobre Ética em Pesquisa que envolve Seres Humanos.

Campina Grande, Paraíba, Brasil, 05 de maio de 2022.

ELIETE CORREIA DOS SANTOS
(Orientadora)

JOSENILDA SANTOS LUIZ
(Orientanda/ Pesquisadora Responsável)

ANEXO C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)



COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA EM SERES HUMANOS - CEP
UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE - UFPG
HOSPITAL UNIVERSITÁRIO ALCIDES CARNEIRO – HUAC



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

ESTUDO: PROTAGONISMO DOCENTE COMO ATO RESPONSÁVEL: UMA ANÁLISE DIALÓGICA DOS DISCURSOS DE PROFESSORES DE LINGUAGENS EM CONTEXTO DE ENSINO REMOTO

Você está sendo convidado (a) a participar do projeto de pesquisa acima citado. O documento abaixo contém todas as informações necessárias sobre a pesquisa que estamos fazendo. Sua colaboração neste estudo será de muita importância para nós, mas se desistir a qualquer momento, isso não causará nenhum prejuízo a você.

Eu, _____, profissão _____, Residente e domiciliado na _____, portador da Cédula de identidade, RG _____ e inscrito no CPF _____, nascido(a) em ___ / ___ / ___, abaixo assinado(a), concordo de livre e espontânea vontade em participar como voluntário(a) do estudo “Protagonismo docente como ato responsável: uma análise dialógica dos discursos de professores de linguagens em contexto de ensino remoto”. Declaro que obtive todas as informações necessárias, bem como a promessa dos esclarecimentos às dúvidas, por mim apresentadas durante o decorrer da pesquisa.

Estou ciente que:

- I) A proposta da pesquisa será analisar o protagonismo docente constituído como ato responsável nos discursos de professores de linguagens dos anos finais do ensino fundamental atuantes em contexto de ensino remoto. Sendo o contexto de pesquisa referente ao surgimento da pandemia do Covid-19, que provocou consequências no sistema educacional como a adesão ao ensino remoto, o que possibilita diversos olhares para o *Ser/fazer docente*. Para isso, será necessário: Identificar através dos discursos dos professores as configurações do protagonismo docente em contexto de ensino remoto; Descrever o protagonismo docente a partir do acesso aos discursos dos professores materializados no ambiente virtual de aprendizagem - *Google Classroom*; Caracterizar o Professor Protagonista na perspectiva bakhtiniana através dos discursos apresentados.
- II) Nesta perspectiva, será contemplado o “Protagonismo docente”, com ênfase no agir do professor como sendo um sujeito imerso numa realidade concreta e

comprometido com seus atos. Com destaque para a premissa que os discursos produzidos em tempos de reinventar-se evidenciam angústias, desânimo, e ainda, expectativas, inovações, o que é comum numa sociedade atravessada por desafios e superações. Portanto, exercer o protagonismo no ensino remoto é assumir visões de mundo, perspectivas, direcionamentos. Ressaltamos a necessidade de um novo fazer docente, mediante críticas ao ensino remoto, que muitas vezes desestimulam, silenciam os professores, impossibilitando-os de agir nas relações dialógicas com o “eu” e o “outro”, comprometendo o processo de ensino e aprendizagem e fragmentando a interação entre professor/aluno. Desta forma trabalharemos na perspectiva de analisar os usos da linguagem na dimensão: *Do ser professor como sujeito ético, dos atos responsáveis, e do pensar na formação docente.*

- III) Por esse motivo, o critério adotado para a escolha do objeto teórico e participantes da pesquisa, especificamente partiu da motivação para um olhar voltado ao *ser/fazer docente* em contexto de ensino remoto. Para obter as informações necessárias e alcançar os objetivos apresentados, será utilizado um questionário através do *Google Forms*, para os participantes da pesquisa, como forma de conhecer o perfil dos participantes da pesquisa, bem como serão realizadas entrevistas semiestruturadas a respeito do *ser/fazer docente* na modalidade remota. Em outro momento, serão coletados dados a partir da observação dos usos da linguagem na sala de aula *google classroom* (arquivada) através de *prints*, vídeos e áudios.
- IV) A (ao) voluntária(o) caberá a autorização para participar da pesquisa, uma vez que serão feitas coletas de dados a partir do questionário *on-line*, das entrevistas e, da observação a sala de aula do *google classroom* (arquivada) no caso da professora colaboradora. A identidade da voluntária será preservada e a mesma não estará exposta a nenhum tipo de risco, como prevê a Resolução CNS 466/12/ CNS/MS.
- Ao pesquisador caberá o desenvolvimento da pesquisa de forma confidencial.
- V) A (ao) voluntária (o) poderá se recusar a participar, ou retirar seu consentimento a qualquer momento da realização do trabalho ora proposto, não havendo qualquer penalização ou prejuízo para o mesmo. Garantia de manutenção do sigilo e da privacidade dos participantes da pesquisa durante todas as fases da pesquisa.
- VI) Não haverá qualquer despesa ou ônus financeiro aos participantes voluntários deste projeto científico e não haverá qualquer procedimento que possa incorrer em danos físicos ou financeiros à voluntária e, portanto, não haveria necessidade de indenização por parte da equipe científica e/ou da Instituição responsável.

- VII) Os resultados obtidos durante este estudo serão mantidos em sigilo, mas concordo que sejam divulgados em publicações científicas, desde que meus dados pessoais não sejam mencionados.
- VIII) O uso de minha imagem para os fins aqui estabelecidos, por meio de prints e gravações de vídeo, deverá sempre preservar o meu anonimato. Qualquer outra forma de utilização e/ou reprodução deverá ser por mim autorizada, em observância ao Art. 5º, X e XXVIII, alínea “a” da Constituição Federal de 1988.
- IX) Estou certo que os riscos envolvidos com a participação dos sujeitos convidados serão: desconforto provocado pela perda de privacidade ou causado por alguma lembrança emocional. Outro risco será a falta de disponibilidade de tempo por parte do participante no período antes combinado por algum acontecimento fatal ou urgente. Para minimizar esses riscos, será assegurada a liberdade de não responder às perguntas, caso o participante sinta qualquer desconforto. Será assegurado também o sigilo sobre a identidade dos participantes/colaboradores, evitando assim a possibilidade de serem identificados ou reconhecidos nos áudios, vídeos ou prints que serão usados como dados da pesquisa. Os sujeitos participantes da pesquisa serão informados sobre os objetivos do estudo, riscos, desconfortos e todos os aspectos sobre suas participações por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido que será enviado junto ao questionário criado a partir do Google Forms.
- X) Estou ciente dos benefícios desta pesquisa que visa contribuir com a construção de diálogos referentes ao *Ser/fazer docente*, visto que, o processo de ensino e aprendizagem depende muito deste profissional, por ele ser um elo na interação entre aluno e professor. Assim como, almeja contribuir com os debates sobre os impactos da pandemia na ação docente, evidenciando o uso das TDICs no processo de ensino e aprendizagem, realçar a importância da formação do professor e, sobretudo, os atos nas expressões das suas vivências, consciente, única, aberta a ouvir e acolher o outro, como essencial ao processo de mediação das aprendizagens. Por conseguinte, é importante destacarmos que o protagonismo docente no âmbito do ensino remoto por meio das TDICs necessita de intensas ponderações. Sendo este, um aspecto que deve ser considerado, não somente nestes tempos de pandemia e ensino remoto, mas também no ensino pós-pandemia.
- XI) Caso deseje, poderei pessoalmente tomar conhecimento dos resultados, ao final desta pesquisa.
() Desejo conhecer os resultados desta pesquisa
() Não desejo conhecer os resultados desta pesquisa
- XII) Caso me sinta prejudicado (a) por participar desta pesquisa, poderei recorrer ao Comitê de Ética em Pesquisas – CEP da UFCG - Hospital Universitário Alcides

Carneiro - HUAC, situado a Rua: Dr. Carlos Chagas, s/ n, São José, CEP: 58401 – 490, Campina Grande-PB, Tel: 2101 – 5545, E-mail: cep@huac.ufcg.edu.br; Conselho Regional de Medicina da Paraíba e a Delegacia Regional de Campina Grande.

Campina Grande - PB, _____ de _____ de 2022.

() Informante / () Responsável

Testemunha 1:

Nome / RG / Telefone

Testemunha 2 :

Nome / RG / Telefone

Responsável pelo Projeto:



**Josenilda Santos Luiz/ Matrícula 212015020483
(Pesquisador (a) responsável)**

Telefone para contato Tel.:83 986101422.

E-mail: josenilda.santos@estudante.ufcg.edu.br.

Endereço acadêmico: Unidade Acadêmica de Letras/ Universidade Federal de Campina Grande. Rua: Aprígio Veloso, 882 - Campina Grande – PB. Telefone: 83 2101 1221. E-mail: ppgle@setor.ufcg.edu.br.



ESTADO DA PARAIBA
PREFEITURA MUNICIPAL DE MONTADAS
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA
Entidade: E.M.E.F. Erasmo de Araújo Souza
Rua José Verissimo de Souza, 64, centro – Montadas-PB

TERMO DE ANUÊNCIA INSTITUCIONAL

Eu, Alzenir Abrantes Dantas, gestora escolar da Escola Municipal de Ensino Fundamental Erasmo de Araújo Souza – EMEFEAS, autorizo o desenvolvimento da pesquisa intitulada: “Protagonismo docente como ato responsável: uma análise dialógica dos discursos de professores de linguagens em contexto de ensino remoto” na Escola Municipal de Ensino Fundamental Erasmo de Araújo Souza, que será realizada no segundo semestre de 2022, tendo como pesquisadora responsável Josenilda Santos Luiz/ Matrícula 212015020483.

Montadas-Paraíba, 15/06/2022

Alzenir Abrantes Dantas
DIRETORA ESCOLAR
PORTARIA Nº 18/2022

Alzenir Abrantes Dantas
Gestora Escolar da EMEFEAS
Escola Municipal de Ensino Fundamental Erasmo de Araújo Souza.



COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA EM SERES HUMANOS - CEP
UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE - UFCG
HOSPITAL UNIVERSITÁRIO ALCIDES CARNEIRO - HUAC



TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA EM ARQUIVOS E/OU DOCUMENTOS

Eu, Alzenir Abrantes Dantas, responsável pelo arquivo e/ou documentos da instituição escolar Escola Municipal de Ensino Fundamental Erasmo de Araújo Souza – EMEFEAS declaro ser esclarecido que o trabalho intitulado “Protagonismo docente como ato responsável: uma análise dialógica dos discursos de professores de linguagens em contexto de ensino remoto” apresenta os seguintes objetivos: Identificar através dos discursos dos professores as configurações do protagonismo docente em contexto de ensino remoto; Descrever o protagonismo docente a partir do acesso aos discursos dos professores materializados no ambiente virtual de aprendizagem - *Google Classroom*; Caracterizar o Professor Protagonista na perspectiva bakhtiniana através dos discursos apresentados.

- Foi garantido que:

- 1) Os dados serão usados unicamente para fins científicos.
- 2) Em nenhum momento da pesquisa os nomes dos participantes que constam nos arquivos e/ou documentos serão divulgados.
- 3) Poderei desistir de permitir o acesso aos arquivos e/ou documentos a qualquer momento, sem ser penalizado fisicamente, financeiramente e moralmente.
- 4) Ao final da pesquisa, se for do interesse da instituição, terei livre acesso ao conteúdo da mesma, podendo discutir os dados com o pesquisador.

- Caso queira entrar em contato com o pesquisador (a) responsável, poderei fazê-lo pelo número (83)986101422.

- Desta forma, uma vez tendo lido e entendido tais esclarecimentos e, por estar de pleno acordo com o teor do mesmo, dato e assino esta autorização.

Alzenir Abrantes Dantas
DIRETORA ESCOLAR
PORTARIA Nº 18/2022
(Alzenir Abrantes Dantas)
Responsável pelos arquivos

Campina Grande-PB, 15 de junho de 2022.

Josefilda Santos Luiz
(Josefilda Santos Luiz)
Pesquisador (a) responsável

ANEXO F – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP/UFCG

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: PROTAGONISMO DOCENTE COMO ATO RESPONSÁVEL: UMA ANÁLISE DIALÓGICA DOS DISCURSOS DE PROFESSORES DE LINGUAGENS EM CONTEXTO DE ENSINO REMOTO

Pesquisador: JOSENILDA SANTOS LUIZ

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 60801722.0.0000.5182

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.684.524

Apresentação do Projeto:

O projeto visa, segundo informações da pesquisadora, "analisar o protagonismo docente constituído como ato responsável nos discursos de professores de linguagens dos anos finais do ensino fundamental atuantes em contexto de ensino remoto. Sendo o contexto de pesquisa referente ao surgimento da pandemia do Covid-19, que provocou consequências no sistema educacional como a adesão ao ensino remoto, o que possibilita diversos olhares para o Ser/fazer docente". Trata-se de uma pesquisa que tem como origem o Programa de pós graduação em linguagens e ensino - PPGLE da Universidade Federal de Campina Grande - UFCG da aluna Josenilda Santos Luiz e sob orientação da Profa. Dra. Eliete Correia dos Santos. Com término previsto para agosto de 2023. O presente estudo será realizado através de uma pesquisa observacional do tipo descritivo-interpretativista com abordagem qualitativa.

Objetivo da Pesquisa:

Segundo informações da pesquisadora, o projeto tem como objetivo geral: "Analisar o protagonismo docente como ato responsável nos discursos de professores de linguagens dos anos finais do ensino

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: 5.684.524

fundamental

atuantes em contexto de ensino remoto". E como objetivos específicos: "Identificar através dos discursos dos professores as configurações do protagonismo docente em contexto de ensino remoto;

- Descrever o protagonismo docente a partir do acesso aos discursos dos professores materializados no ambiente virtual de aprendizagem - Google Classroom;

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Segundo informações da pesquisadora, os riscos se referem apenas a higienização do ambiente escolar e a quebra do anonimato dos participantes, haja vista que consta no projeto que: "Salientamos que os professores que participarão da pesquisa serão informados sobre os objetivos do estudo, assim como os possíveis riscos e demais aspectos sobre sua participação através do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. O professor participante terá assegurado o sigilo da sua identidade, mesmo que sendo informados sobre a possibilidade de serem suspeitadas quais professores participarão da pesquisa, visto ser um número mínimo de participantes. Por fim, em vista das possibilidades de riscos ao sigilo, será garantido o sigilo dos resultados obtidos neste estudo, garantindo a privacidade dos participantes em conservar tais resultados confidenciais". E como benefícios, a pesquisadora aponta no projeto: "Esta pesquisa tem como proposta possibilitar um olhar diferenciado para o professor em contexto de ensino remoto, caracterizando-o como um protagonista dos seus atos, e deste modo, contribuindo com a construção de diálogos referentes ao Ser/fazer docente, visto que, o processo de ensino e aprendizagem depende muito deste profissional, por ele ser um elo na interação entre aluno e professor".

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa em questão é componente de atividade ligada ao Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino, da Universidade Federal de Campina Grande, tendo como propósito a elaboração de dissertação de mestrado e será realizada em uma escola de Ensino Fundamental no município de Montadas - PB, com professores do 6º ao 9º ano, das disciplinas de linguagem (Língua Portuguesa e Língua Inglesa), no total de cinco participantes, sendo 3 professores de Língua Portuguesa e 2 professores de Língua Inglesa) tem como foco o período compreendido entre março de 2020 a setembro de 2021. A metodologia adota é a Análise Dialógica do Discurso (ADD) bakhtiniana. Os dados serão coletados através de

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: 5.684.524

questionário, entrevista e observação do discurso utilizado em aulas ministradas de forma remota (classroom), a fim de observar também a utilização das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs). A pesquisadora atrela a pesquisa a Resolução n. 466/2012 do CNS.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

O projeto apresenta os seguintes termos obrigatórios: 1. Informações Básicas do Projeto; 2. Declaração de Concordância com o Projeto; 3. Termo de Compromisso dos Pesquisadores; 4. Folha de Rosto; 5. TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA EM ARQUIVOS E/OU DOCUMENTOS; 6. Termo de Anuência (da escola onde a pesquisa será realizada).

Recomendações:

Todas as recomendações realizadas no parecer inicial do projeto foram seguidas, a saber: Recomenda-se reavaliar os riscos da pesquisa e observar a lista de documentos exigidos para avaliação do projeto (Consultar site do CEP-HUAC).

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Todas as pendências indicadas no parecer inicial do projeto foram resolvidas, a saber: Retirar o campo destinado ao preenchimento do nome dos participantes no instrumento de coleta de dados (APÊNDICE "A" – QUESTIONÁRIO DIAGNÓSTICO APLICADO AOS DOCENTES PARTICIPANTES DA PESQUISA). E Inserir Roteiro de Entrevista e Declaração de Divulgação dos Resultados (documentos obrigatórios), conforme documentação inserida no processo em tela, especialmente reformulação do Projeto de Pesquisa.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1926424.pdf	30/08/2022 22:17:31		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_Plataforma_Brasil_corrigido.pdf	30/08/2022 22:16:31	JOSENILDA SANTOS LUIZ	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLe_enviaragosto.pdf	30/08/2022 22:10:11	JOSENILDA SANTOS LUIZ	Aceito

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: 5.684.524

Declaração de Instituição e Infraestrutura	termo_de_anuencia_enviar.pdf	19/07/2022 23:44:01	JOSENILDA SANTOS LUIZ	Aceito
Outros	termo_arquivos_enviar.pdf	19/07/2022 23:43:31	JOSENILDA SANTOS LUIZ	Aceito
Declaração de Pesquisadores	declaracaodecompromissopesquisadores_enviar.pdf	19/07/2022 23:39:52	JOSENILDA SANTOS LUIZ	Aceito
Declaração de concordância	declara_concordancia.pdf	19/07/2022 23:39:21	JOSENILDA SANTOS LUIZ	Aceito
Folha de Rosto	FOLHA_ROSTO_ASSINADA.pdf	18/07/2022 23:42:14	JOSENILDA SANTOS LUIZ	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

CAMPINA GRANDE, 05 de Outubro de 2022

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