

Protagonismo docente em contexto de ensino remoto: um recorte teórico à luz do viés enunciativo-discursivo da perspectiva bakhtiniana

Josenilda Santos Luiz

Universidade Federal de Campina Grande, Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino, Campina Grande, PB, Brasil

ORCID <https://orcid.org/0000-0001-6953-2644>

Eliete Correia dos Santos

Universidade Federal de Campina Grande, Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino, Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores, Campina Grande, PB, Brasil

ORCID <https://orcid.org/0000-0002-5491-5711>

Resumo

O presente artigo oferece um recorte teórico, fruto das reflexões de uma pesquisa de mestrado em andamento intitulada “Protagonismo docente como ato responsável: uma análise dialógica dos discursos de professores de linguagens em contexto de ensino remoto.” Nosso objetivo é discorrer sobre as bases teóricas escolhidas para o desenvolvimento da pesquisa no que se refere aos aspectos do protagonismo docente em contexto de ensino remoto e aos pressupostos da teoria bakhtiniana. Pretendemos, com este estudo, abrir um leque de possibilidades de análise sobre o tema e estimular reflexões em âmbito acadêmico. Portanto, reafirmamos nosso pensamento, ressaltando que, na prática ser/fazer docente, isto é, na concretização do ato docente, o professor é capaz de se perceber como protagonista e, através dos seus atos, refletir seu agir e a sua formação profissional, em prol de seus objetivos nas relações dialógicas estabelecidas entre o EU o OUTRO no contexto de ensino.

Palavras-chave

protagonismo docente; ensino remoto; perspectiva bakhtiniana; ato responsável

1 Introdução

O professor, enquanto sujeito crítico, reflexivo e responsável por mediar as relações do *eu* com o *outro* no cotidiano escolar, e, de modo específico, no processo de ensino e aprendizagem é compreendido nesta pesquisa como um “professor protagonista”, que expressa suas vivências, através do *ser/fazer docente* e contribui significativamente para a aprendizagem e na interação professor/aluno.

Deste modo, o presente estudo evidencia um recorte teórico de uma pesquisa em desenvolvimento (já mencionada), buscando enfatizar teorias que contribuam para pesquisas em âmbito acadêmico. Essa investigação aborda um período da pandemia do covid-19, onde o ensino remoto destacou-se como estratégia educacional para sanar lacunas provocadas pelo distanciamento social, possibilitando a continuidade do ensino a nível nacional, que, por meio das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) ressaltou o protagonismo de professores.

Neste sentido, o professorar está cada vez mais em evidência, haja vista seu protagonismo no processo de ensino e aprendizagem, através do seu agir docente e das práticas interativas. Do mesmo modo, é notória a ênfase nos instrumentos mediadores desse processo.

Apresentamos como subsídio teórico, neste recorte, as abordagens da concepção enunciativa-discursiva bakhtiniana, destacando os estudos desenvolvidos pelos seguintes autores: Amorim (2009), Bakhtin (1997, 2016, 2017), Brait (2006), Geraldi (2013), Kramer (2013), Medviédev (2019), Paula (2013), Ponzio (2017), Santos (2013), Sobral (2019), Volóchinov (2018) e Xavier (2018). Acrescentamos ao debate as contribuições de Gomes, (2019), Perrotti (2017) e Libâneo (2012), no que se refere aos aspectos do professor protagonista. Para adentrarmos no contexto sócio histórico da pesquisa, refletimos os usos das TDICs e do ensino remoto sob o viés dos estudos de Alves (2020), Kenski (2020), Pesce e Ulbrich, (2022), Santos (2020). Ressaltamos que o percurso teórico dessa investigação contempla outros estudiosos que não serão mencionados, por representarem um recorte dos aspectos teóricos destinado em estudo de maior âmbito.

Assim, nosso objetivo consiste em discorrer sobre as bases teóricas escolhidas para o desenvolvimento da referida pesquisa, considerando os aspectos do protagonismo docente em contexto de ensino remoto e aos pressupostos da teoria bakhtiniana.

Na pesquisa são contemplados dois eixos que abordam os embasamentos teóricos e revisão da literatura. O primeiro eixo 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 para os estudos dialógicos da linguagem. 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.

Já o segundo eixo intitulado: *Ser/fazer docente em contexto de ensino remoto: implicações na educação e protagonismo docente à luz da ADD na perspectiva bakhtiniana*, está dividido em quatro tópicos. O primeiro tópico compreende algumas considerações sobre o uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação no contexto pandêmico, ressaltando aspectos pertinentes ao ensino remoto. O segundo tópico 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 tópico, refletimos o protagonismo docente na lógica do ensino remoto, explorando a dimensão do *ser/fazer docente*. Já no último tópico, lançamos um olhar sobre a questão do protagonismo docente instituído como ato responsável, único e irrepetível dos sujeitos, sob o viés dos escritos de Bakhtin.

Vejamos a seguir, alguns desdobramentos que as reflexões com base nas teorias apresentadas nos possibilitaram.

2 Das contribuições de Bakhtin e do Círculo: temas centrais de sua teoria bakhtiniana para nossa pesquisa

O primeiro eixo da pesquisa *Contribuições bakhtinianas e o Círculo de Bakhtin para a linguagem: compreendendo ato responsável à luz da análise dialógica do discurso*, nos auxilia na abordagem em torno da perspectiva bakhtiniana, que é a linha teórica a qual estamos vinculados para a concretização da pesquisa. Esse eixo compreende temas centrais de obras do autor como o ato responsável, que é o agir dos sujeitos com consciência e responsabilidade, a alteridade, os aspectos da arquitetura bakhtiniana nas relações dialógicas “eu” com o “outro”, entre outros elementos relacionados à teoria.

Abordar as contribuições bakhtinianas na pesquisa em questão configura um aprofundamento sobre as vivências de Bakhtin e do “Círculo de Bakhtin”, constituído por estudiosos que caminhavam na mesma linha do pensamento bakhtiniano ao considerar os usos

da linguagem na dimensão das práticas sociais. Deste modo, o eixo teve como ponto de partida, um olhar para o pensador russo Mikhail Mikháilovitch Bakhtin (1895-1975).

Quem foi Bakhtin?¹ É um dos questionamentos que fazemos no texto ao apresentarmos uma imagem desse pensador. Conhecer quem foi esse grande estudioso é primordial para que possamos nos debruçar sobre suas perspectivas a respeito dos usos da linguagem. Portanto, buscamos compreender quais eram as formas de expressão que Bakhtin fazia uso – se eram literárias, linguísticas ou de caráter filosófico, bem como conhecer as características do contexto sócio-histórico, que foi cenário de suas maiores experiências nos registros da língua.

Observemos o que Paula (2013) reflete em seus pensamentos:

[...] 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 e exílios, ainda enfrentava uma vida envolta à pobreza.

Nos chama atenção nas palavras de Paula (2013) o fato de Bakhtin, em seu meio intelectual, ter vivido despercebido no anonimato de sua própria escrita. Seria a escrita sua terna companhia? Podemos inferir 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 para reflexões sobre os usos da linguagem como prática social.

Tendo em vista a importância de conhecer sobre o teórico que fundamenta nossa pesquisa, pena é válido destacar que Bakhtin, no desenvolvimento de suas reflexões, formou um grupo de estudiosos conhecido como o “Círculo de Bakhtin”. Ressaltamos que os estudos desenvolvidos nesse círculo apresentam, até os dias atuais, contribuições significativas não

¹ Mikhail 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).

somente para a filosofia da linguagem, mas, de modo geral, para a área das ciências humanas, estimulando reflexões a respeito da concepção dialógica da linguagem.

Nesses aspectos, evidenciamos que os estudiosos desenvolveram 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, pontuamos que, para o “Círculo de Bakhtin”, a interação discursiva é considerada a “[...] realidade fundamental da língua [...]” (Volóchinov, 2018). Neste viés, os estudiosos representantes do “Círculo de Bakhtin” inovaram nas abordagens de investigação dos usos da linguagem, ao compreenderem a interação como a ocorrência fundamental da língua, materializada por meio de enunciados concretos entre os sujeitos situados em determinados contextos sócio históricos.

Na pesquisa, destacamos aspectos que comprovam o legado de contribuições que o círculo deixou nas ciências humanas para diversos estudos em âmbito acadêmico, especialmente aqueles que refletem os usos da linguagem. Deste modo, 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, evidenciamos a todo momento que os usos da linguagem se caracterizam 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.” (Medviédév, 2019, p. 50). Linguagem e pensamento são categorias que se relacionam mutuamente.

Ressaltamos que é através das expressões da linguagem que os pensamentos dos sujeitos são exteriorizados, 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).

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

Cada eu ocupa o centro de uma arquitetônica na qual o outro entra inevitavelmente em jogo nas interações dos três momentos essenciais de tal arquitetônica, 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. (Ponzio, 2017, p. 23).

Ponzio (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.

A pesquisa que aborda a arquitetônica bakhtiniana nos possibilita refletir que o *eu-para-mim*, refere-se ao ser concreto, único e responsável que age no mundo com uma consciência reflexiva e ética dos seus atos. Já o *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. A partir dos pressupostos da arquitetônica 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 valores estéticos, e éticos.

Salientamos que nossa pesquisa tem como premissa as contribuições da Teoria Dialógica da Linguagem na perspectiva da Análise Dialógica do Discurso (ADD) sob o viés bakhtiniano, tendo em vista a importância atribuída por Bakhtin e seu Círculo aos usos da linguagem nas diversas práticas sociais, e a compreensão da linguagem enquanto processo de interação, como constitutiva dos sujeitos e constituída pelos sujeitos.

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.

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. “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).

Através dos expostos, no que concerne a ADD na perspectiva bakhtiniana desenvolvemos nossa pesquisa considerando a linguagem enquanto produto vivo da interação social, das condições materiais e históricas de cada tempo, e acreditando na perspectiva dialógica da linguagem e suas contribuições nos âmbitos de ensino e acadêmico.

Dando continuidade às contribuições bakhtinianas, a pesquisa aborda um de seus temas centrais que é o ato responsável, o que remete nossa atenção para a obra *Para uma filosofia do ato - PFA*². Segundo Amorim (2009, p. 20), em PFA, “[...] Bakhtin deixa explícito que quer empreender uma *filosofia moral*. ” A mencionada obra reflete “[...] a concepção bakhtiniana do ato como dar um passo [...]”, e apresenta a diferença de significados entre “ação” e “ato”, logo, “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. 9).

Na pesquisa, evidenciamos aspectos da dimensão das unidades da cultura ao questionarmos o que seria ato, sendo esta uma perspectiva teórica e artística, que explicita uma distinção entre ato e ação. 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 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). Já ação é um comportamento qualquer que pode acontecer de modo mecânico e imposto, assim como os sujeitos não se responsabilizam por sua ação.

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, responsavelmente, a partir do lugar que ocupa, sem álibi e sem exceção. (Ponzio, 2017, p. 10).

² 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).

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, irrepetível 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 [...]”. Os sujeitos constituem atos singulares por meio do seu agir.

Evidenciamos que Ponzio (2017) apresenta nas relações entre os sujeitos uma separação entre dois mundos, o mundo da cultura e o mundo da vida (vivência). Ao apresentar essa distinção e, de modo particular, a cisão entre os dois mundos mencionados, Ponzio (2017) explicita que entre esses dois mundos não há qualquer relação e que um não penetra no interior do outro. Visto que é no mundo da cultura, que 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.

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). Na pesquisa são apresentadas concepções de responsabilidade, sendo duas: a *responsabilidade especial*, que se refere à noção de pertencimento a um todo, através da inserção a um setor, papel social, função etc., e a *responsabilidade moral*, que através do agir torna único os atos dos sujeitos; trata-se de uma responsabilidade sem álibi.

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.

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, senti 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). 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.

3 Do ser/fazer docente em contexto de ensino remoto: reflexões em torno do protagonismo docente à luz da análise dialógica do discurso na perspectiva bakhtiniana

Nesta seção, contemplaremos o momento em que o contexto educacional brasileiro foi cenário para a concretização do ensino remoto, através do uso das TDICs, e, por conseguinte, evidenciamos o “Protagonismo docente”, com ênfase no agir do professor como sujeito ativo no processo de ensino e aprendizagem. 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 a partir dos usos da linguagem como únicos e irrepetíveis, assim como repletos de sentidos e valorações.

Desde o início de 2020, o mundo precisou adequar-se para o enfrentamento da pandemia de covid-19, que acarretou implicações diversas e novas adaptações diante desse cenário conflituoso. Santos (2020)³ reflete 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. ”. Deste modo, podemos perceber que Santos (2020) enaltece aspectos importantes da pandemia de covid-19, ao refletir possibilidades que visam o bem comum.

Nestes termos, com o avanço da pandemia no Brasil, o sistema educacional teve que responder com políticas e estratégias que pudessem atender às necessidades do âmbito educacional, e conseqüentemente, direcionadas à comunidade escolar.

No contexto educacional, foi instaurado o ensino remoto, regulamentado por meio da Portaria n. 343, de 17 de março de 2020, publicada pelo Ministério da Educação (MEC) (Brasil, 2020), como alternativa de continuidade das atividades escolares e manutenção dos vínculos entre escola e família, alunos e professores, por meio do uso das TDICs. Compreendemos que “A tecnologia de informação e comunicação vem transformando a sociedade e as relações humanas, possibilitando acesso e produção de conhecimento, além de interação entre as pessoas.” (Pesce; Ulbrich, 2022, p. 158). Neste entendimento, as TDICs são forte elo de ligação nas relações humanas, promovendo interação e compartilhamento de conhecimentos, e neste viés, o ensino remoto está direcionado às atividades didáticas não presenciais, e no contexto da emergência sanitária tornou-se uma possibilidade. Portanto, o ensino remoto teve como

³ Sugerimos 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.

principal objetivo minimizar os impactos no processo de ensino-aprendizagem escolar através do uso das TDICs.

A partir do ensino remoto diversas possibilidades de uso das TDICs foram ressignificadas, sobretudo, por meio dos sites de redes sociais, plataformas digitais e ambientes virtuais de aprendizagem (AVA), como é o caso do Google Classroom. Para 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, uma vez que nem todos têm os mesmos direitos de vivenciarem essas experiências.

Como reforça Kenski (2020):

Os avanços tecnológicos ocorridos com a internet e a adoção maciça das redes pela sociedade alteram comportamentos e práticas. A nova cultura digital toma forma, em paralelo ao movimento constante da cultura socialmente estabelecida. O foco tecnológico digital das redes repercute no social e gera novas maneiras de pensar e agir na realidade conectada. A base digital é o pano de fundo de todos os processos, mas são os usuários que atuam e se reconhecem em rede. (Kenski, 2020, p.18).

Com os avanços tecnológicos, os seres humanos inseridos em seus diversos contextos, apresentam alterações comportamentais expressas nos seus atos, por meio do agir. Sendo assim, os usos das TDICs e todas as formas de modernização da cultura digital, como afirma Kenski (2020), comungam do contexto de uso real dos usuários, que estão em processo de interação.

Nesta perspectiva, compreendemos a mensurável influência e importância do ensino remoto 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 (2020) nunca foram tão pertinentes, por vivenciarmos um novo momento tecnológico com a visibilidade das TDICs e

seus usos no ensino remoto, em que o uso desses equipamentos se torna algo que passa a interferir no modo de ser e agir dos sujeitos. 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 contígua 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, na contemporaneidade, proporcionam mais interação aos usuários. No contexto escolar, as trocas de dados entre professor/aluno ou aluno/professor permitem uma melhora nos modos de comunicação e vivências mais práticas. Destacamos o termo usado por Santos (2013), *co-protagonistas*, ao compreendermos que, por meio dos usos das TDICs, todos os sujeitos são evidenciados e nenhum passa despercebido; do protagonista ao co-protagonista, as vivências são reais e valorativas.

Por conseguinte, compreendemos que “[...] não há educação fora da relação entre o eu e o outro [...]” (Geraldi, 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 caracteriza 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.

Essa pesquisa contempla como objeto de reflexão as vozes de professores a respeito do seu agir docente, dando ênfase à 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.

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

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 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.

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.

Notamos que os sujeitos se posicionam e se assumem em suas vivências através da interação e singularidade, unicidade, alteridade com o outro. Bakhtin (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, Bakhtin (2017) ressalta que:

Cada um de meus pensamentos, com o seu conteúdo, é um ato singular responsável meu; é um dos atos de que se compõem 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).

Bakhtin (2017), ao destacar 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 dele 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.” (Geraldini, 2013, p. 15). 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 considerarmos 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.

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, irrepetível. 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 aspectos que envolvem desde os momentos de reflexões até as tomadas de posicionamento caracterizam o sujeito na sua singularidade. De tal modo, a concepção de Xavier (2018) sobre ato nos chama atenção quando afirma que é “meu viver”, por de forma breve, clara e muito coerente nos conectar ao verdadeiro sentido de ato como o viver único, consciente e irrepetível de cada sujeito.

4 Considerações finais

As práticas de usos da linguagem são expressas de diversos modos, e é por meio da aplicabilidade das TDICs no contexto de ensino remoto que a referida pesquisa vislumbrou um

olhar para o protagonismo docente à luz do viés enunciativo-discursivo da perspectiva bakhtiniana. Sendo assim, diante desse panorama teórico a respeito da pesquisa, enfatizamos que compreender as concepções de linguagem segundo os apontamentos bakhtinianos 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, do compartilhamento de informações e da troca de conhecimentos.

Conforme um olhar para a arquitetura bakhtiniana, *eu-para-mim*, *eu-para-o-outro*, *outro-para-mim*, nos apropriamos dos aspectos basilares que constituem os estudos dialógicos da linguagem, sendo eles o ato responsável, o dialogismo, a alteridade, a consciência, os valores estéticos, e éticos.

Nesta perspectiva, compreendemos que através da pandemia e do distanciamento social, os sujeitos buscaram alternativas para o enfrentamento, o que possibilitou novos modos de viver e se relacionar socialmente. 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.

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*. Podemos, então, ressaltar que o processo de ensino é caracterizado pelo agir do professor, que expressa o *ser/fazer docente* de várias formas.

Na pesquisa, 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.

Portanto, abordar a temática do protagonismo docente sob o viés bakhtiniano 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.

Destacamos ainda que pretendemos, com este estudo de natureza teórica, abrir um leque de possibilidades de reflexões sobre o protagonismo docente, as TDICs, e os usos da linguagem na perspectiva enunciativa discursiva, e sobretudo, apontar novos direcionamentos para estudos futuros que contribuam com a formação docente de professores atuantes na educação básica. Nesse sentido, reafirmamos nosso pensamento, ressaltando que, na prática do *ser/fazer docente*, ou seja, na concretização do ato pedagógico, o professor é capaz de se perceber como protagonista e, através dos seus atos, refletir seu agir e a sua formação profissional, em prol de seus objetivos nas relações dialógicas estabelecidas entre o *EU* e o *OUTRO* em contexto de ensino.

Referências

- ALVES, Glaucia Peçanha. Plataforma Google Classroom em tempos de pandemia: o protagonismo docente para uma melhor performance de seus discentes. *In*: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO E TECNOLOGIAS; ENCONTRO DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, 2020, São Carlos. **Anais [...]**. São Carlos: UFSCar, 2020.
- AMORIM, Marília. Para uma filosofia do ato: “válido e inserido no contexto”. *In*: BRAIT, Beth (org.). **Bakhtin, dialogismo e polifonia**. São Paulo: Contexto, 2009. p. 17-43.
- BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. **Estética da criação verbal**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. **Os gêneros do discurso**. São Paulo: Editora 34, 2016.
- BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. **Para uma filosofia do ato responsável**. 3. ed. São Carlos: Pedro & João, 2017.
- BRAIT, Beth. Análise e teoria do discurso. *In*: BRAIT, Beth (org.). **Bakhtin: outros conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2006. p. 9-31.
- BRASIL. Ministério da Educação. Portaria n. 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. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, ano 158, n. 53, p. 39, 18 mar. 2020.
- 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. p. 11-28.

GOMES, Henriette Ferreira. Protagonismo social e mediação da informação. **LOGEION: Filosofia da informação**. Rio de Janeiro, v. 5, n. 2, p. 10-21, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.21728/logcion.2019v5n2.p10-21>. Acesso em: 20 fev. 2023.

KENSKI, Vani Moreira. Redes, comunidades e educação. In: SALES, Mary Valda Souza (org.) **Tecnologias digitais, redes e educação: perspectivas contemporâneas**. Salvador: EDUFBA, 2020. p. 17-28.

KRAMER, Sonia. A educação como resposta responsável: apontamentos sobre o outro como prioridade. In: FREITAS, Maria Teresa de Assunção (org.). **Educação, arte e vida em Bakhtin**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013. p. 29-46.

LIBÂNEO, José Carlos. Ensinar e aprender, aprender e ensinar: o lugar da teoria e da prática em didática. In: LIBÂNEO, José Carlos; ALVES, Nilda (org.). **Temas de pedagogia: diálogos entre didática e currículo**. São Paulo: Cortez, 2012. Cap. 1.

MEDVIÉDEV, Pável Nikoláievitch. **O método formal nos estudos literários: introdução crítica a uma poética sociológica**. São Paulo: Contexto, 2019.

PAULA, Luciane de. Círculo de Bakhtin: uma análise dialógica de discurso. **Revista de Estudos de Linguagem**. Belo Horizonte, v. 21, n. 1, p. 239-258, 2013. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.17851/2237-2083.21.1.239-258>. Acesso em: 20 fev. 2023.

PESCE, Marly Krüger de; ULBRICH, Raquel Terezinha. O ensino remoto e as tecnologias digitais na perspectiva do professor do ensino médio. **REVASF - Revista de Educação da Universidade Federal do Vale do São Francisco**, Petrolina, v. 12, n. 27, p. 155-174, 2022.

PERROTTI, Edmir. Sobre informação e protagonismo cultural. In: GOMES, Henriette Ferreira; NOVO, Hildenise Ferreira (org.). **Informação e protagonismo social**. Salvador: EDUFBA, 2017. p. 11-26.

PONZIO, Augusto. A concepção bakhtiniana do ato como dar um passo. In: BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. **Para uma filosofia do Ato Responsável**. 3. ed. São Carlos: Pedro & João, 2017.

SANTOS, Boaventura de Souza. **A cruel pedagogia do vírus**. Coimbra: Almedina, 2020.

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

SOBRAL, Adail. **A filosofia primeira de Bakhtin: roteiro de leitura comentado**. Campinas: Mercado das Letras, 2019.

VOLÓCHINOV, Valentin. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. São Paulo: Edições 34, 2018.

XAVIER, Manassés Moraes. **Educomunicação em perspectiva dialógico-discursiva: leituras do jornalismo político no ensino médio**. 2018. Tese (Doutorado em Linguística) - Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2018.

Teacher protagonism in the context of remote education: a theoretical frame in the light of the enunciation-discursive bias of the bakhtinian perspective

Abstract

This article offers a theoretical framework, which is the result of reflections arising from an ongoing master's research entitled "Teaching protagonism as a responsible act: a dialogical analysis of the speeches of language teachers in the context of remote teaching." Our objective is to discuss the theoretical bases chosen for the development of the research with regard to aspects of teaching protagonism in the context of remote teaching and the assumptions of Bakhtinian theory. Through this study, we intend to open up a range of possibilities for analysis on the subject and encourage reflections in the academic field. Therefore, we reaffirm our thought, emphasizing that, in the practice of being/doing the teaching, that is, in carrying out the teaching act, the teacher is able to perceive himself as a protagonist and, through his acts, reflect his actions and his professional training, in favor of its objectives in the dialogic relations established between the ME and the OTHER in the teaching context.

Keywords

teaching protagonism; remote learning; bakhtinian perspective; responsible act

Autoria para correspondência

Josenilda Santos Luiz
josenilda.santos@estudante.ufcg.edu.br

Eliete Correia dos Santos
eliete.santos@gsuite.uepb.edu.br

Como citar

LUIZ, Josenilda Santos; SANTOS, Eliete Correia dos. Protagonismo docente em contexto de ensino remoto: um recorte teórico à luz do viés enunciativo-discursivo da perspectiva bakhtiniana. **Intexto**, Porto Alegre, n.55, e-130886, 2023. <https://doi.org/10.19132/1807-8583.55.130886>

Recebido: 15/03/2023

Aceito: 30/06/2023



Copyright (c) 2023 Josenilda Santos Luiz, Eliete Correia dos Santos. Este trabalho está licenciado sob uma licença Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License. Os Direitos Autorais dos artigos publicados neste periódico pertencem aos autores, e os direitos da primeira publicação são garantidos à revista. Por serem publicados em uma revista de acesso livre, os artigos são de uso gratuito, com atribuições próprias, em atividades educacionais e não-comerciais.