

O professor de educação infantil na pandemia por Sars-CoV-2: tensões e embates docentes sob o enfoque dialógico

The early childhood education teacher in the pandemic by Sars-CoV-2: teaching tensions and clashes under the dialogical approach

Márcia Cristina Neves Voges

Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS)

Porto Alegre - Brasil

Maria Alzira Leite

Universidade Tuiuti do Paraná (UTP)

Curitiba - Brasil

Resumo

Este artigo problematiza embates vividos pelo professor no contexto de ensino emergencial remoto exigido pela pandemia por Sars-CoV-2, vírus causador da COVID-19. Para a análise, recorreremos a elementos constitutivos do dialogismo, conforme proposto pelo círculo de Bakhtin. Para tanto, será analisado um enunciado verbo-visual publicado por uma professora de educação infantil em sua página pessoal no *Facebook*, em agosto de 2020. Essa publicação, em rede social, expõe fragilidades pertencentes ao cenário atual de ensino, no qual estão envolvidos o trabalho docente, a situação de aprendizagem dos alunos e o contexto familiar do ensino remoto. Assim, são vistas contingências sociais que recaem sobre os professores, sendo ainda importante considerar que, na impossibilidade de realizar o trabalho em sala de aula presencial, os professores desafiavam-se entre a motivação e a busca por práticas pedagógicas privilegiam o olhar atento para o humano.

Palavras-chave: Dialogismo; Atividade Docente; Ensino remoto emergencial.

Abstract

This article problematizes clashes experienced by the teacher in the context of remote emergency teaching required by the Sars-CoV-2 pandemic, the virus that causes COVID-19. For the analysis, we resorted to constitutive elements of dialogism, as proposed by Bakhtin's circle. To this end, a verbal-visual utterance published by an early childhood education teacher on her personal page on Facebook, in August 2020, will be analyzed. This publication, on a social network, exposes weaknesses belonging to the current teaching scenario, which involves teachers, teaching work, the students' learning situation and the family context of remote teaching. Thus, social contingencies that fall on teachers are seen, and it is also important to consider that, given the impossibility of carrying out work in a face-to-face classroom, teachers challenge themselves between motivation and the search for pedagogical practices which privilege a careful look at the human.

Keywords: Dialogism; Teaching Activity; Emergency remote teaching.

Introdução

“No meio do caminho tinha uma pedra/
tinha uma pedra no meio do caminho [...]”
(ANDRADE, 1978, p. 186)

A disseminação do Sars-CoV-2, vírus responsável pela COVID-19, em 2020, provocou um afastamento físico e social na sociedade. A pandemia não se restringiu a alguns setores da sociedade, pelo contrário, de alguma forma ou de outra, todos sujeitos foram afetados. As escolas no país passaram a disponibilizar atividades domiciliares aos alunos, seja por meio digitalizado e impresso, seja via plataformas virtuais de ensino. Desse modo, o uso das tecnologias digitais adentrou de vez nas atividades escolares e viabilizou, em muitos casos, o acesso dos alunos à educação. Nesse contexto, pela urgência de continuar o andamento do ano letivo recém iniciado em 2020, e a fim de minimizar possíveis prejuízos que a ausência da escola poderia causar que espaço escolar, professores e alunos precisaram se adaptar ao uso dessas tecnologias e às novas práticas metodológicas que a distância da sala de aula presencial exigiu.

Em face do exposto, novos desafios chegaram à escola junto com a emergência da mudança repentina no cotidiano das atividades escolares, como tornar viável o acesso ao ensino remoto para alunos sem condições de acesso à plataforma de ensino, motivar o interesse de alunos a aprender frente à máquina utilizada até então como ferramenta de entretenimento e engajar professores no mundo da educação mediada pelo uso das tecnologias. Além disso, juntam-se os novos desafios aos que já eram comuns à escola, que vão desde a falta de materiais e ausência das famílias nos processos educativos até a velha discussão das práticas pedagógicas e docentes obsoletas para a era digital que se vive.

Dessas situações provocadas pela pandemia, talvez o maior dos desafios seja o deslocamento da atividade docente de uma visão centralizadora da aula presencial para a produção de tarefas que atendam aos planejamentos escolares específicos de aulas *on-line* e à reorganização da sua performance educadora e de seu agir frente à turma.

A partir desse panorama, ao considerar que a troca da lousa pelo mouse não era mais uma utopia, mas sim uma realidade a ser vivenciada, pretende-se neste estudo responder a

seguinte questão: como a prática docente no ensino remoto emergencial foi se resignificando pelo celular, pelas redes sociais e pelos dispositivos móveis de comunicação?

A partir da impossibilidade de recuar e voltar às práticas presenciais de ensino, os professores foram levados, segundo o que já discutia Freire (2016, p. 23), a “refletirem sobre o sentido que tem sua ação” e a repensarem a atividade docente nesse momento, pois “sua ação é uma ação cultural [e] a ação cultural é um ato de conhecimento e de transformação da realidade” (FREIRE, 2016, p. 23). Assim, não mais lidamos com propostas, a pandemia impôs uma mudança provocada por um fenômeno sem precedentes para a humanidade, para as culturas e para os sujeitos dessas culturas.

Nessa conjuntura, a pandemia chegou na era dos avanços tecnológicos na comunicação, em que sites e redes sociais digitais, há tempos, se tornaram espaço de expressão; pluralidades e diversidades. Nas redes, houve a disseminação de falácias; encontros e manifestações advindas de diversas origens e posições sociais.

A internet, considerada um espaço discursivo dentro da esfera midiática, promove acesso ao trabalho nas diversas categorias da sociedade, mas também intermedeia as relações sociais. Nesse espaço de manifestações plurais, encontramos algumas que remetem ao trabalho dos professores, como charges, *cartoons*, *memes*, conteúdo de *stand-up*, além de paródias de músicas e um acervo de materiais construídos a partir de situações que são próprias da sala de aula. Contudo, a internet também é espaço para expor contextos reais de trabalho docente, pois é comum aos professores, assim como a outros profissionais, divulgar situações cotidianas de trabalho que, por alguma razão, ganharam por si uma valorização especial.

Diante disso, objetiva-se neste artigo problematizar os embates vividos pelo professor na ocasião do ensino emergencial remoto exigido pela pandemia por Sars-CoV-2, vírus causador da COVID-19. O percurso metodológico considerou a pesquisa qualitativa, de procedimento bibliográfico. Tendo em vista o curso teórico-analítico, foi selecionada a publicação de uma professora de educação infantil divulgada em seu perfil público na mídia *Facebook*, no dia 18 de agosto de 2020, sobre a devolutiva da atividade de uma das suas aulas remotas.

Ao expor o conteúdo em rede social, a professora desvela fragilidades, pelas quais passam muitos alunos no contexto pandêmico, haja vista o distanciamento escolar e familiar

em relação às atividades domiciliares. O ato de ter divulgado a imagem de seu trabalho remete às práticas histórico-sociais de exposição em rede, vivenciadas na sociedade atual, multifacetada e complexa, que divulga tudo o que faz.

Segundo afirma Bakhtin (2011, p. 123), “[...] toda palavra comporta duas faces e é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém”, ou seja, fortalece a relação direta com discursos alheios, e semanticamente determina a posição responsiva que ocupa o outro falante. Isso, por suposto, não é diferente para os discursos que circulam nas redes sociais.

Somado a isso, as escolhas lexicais da professora, que constituem os enunciados da publicação, confirmam o que trata Volóchinov, de que “a palavra está sempre repleta de conteúdo e de significação ideológica ou cotidiana” (VOLÓCHINOV, 2018, p. 181), e é na concretude contextual e ideológica que será permitida a existência de certos enunciados, tais como os que circulam na internet e que, precisamente, nesse caso, remetem ao trabalho do professor divulgado na internet.

A justificativa para esta discussão assenta-se na necessidade de uma visibilidade da prática docente na educação infantil. E, ademais, assume-se, neste trabalho, que é relevante ‘dar voz’ ao professor, considerando-se, nessa direção, a valorização do uso da linguagem como atividade discursiva, tendo em vista as relações sociais viabilizadas pelo distanciamento físico e a abertura de um diálogo sobre a atividade docente.

Isso posto, cabe enfatizar que diante da nova rotina do professor com o ensino retomado emergencial, abriu-se mais um espaço gerador de posições axiológicas que recaem novamente sobre a relação existente entre docentes, alunos e espaço escolar.

A artigo em curso será composto por (i) breve explanação sobre a perspectiva dialógica do discurso; (ii) o trabalho do professor considerando a educação infantil; (iii) proposta de análise; e (iv) considerações finais.

A perspectiva dialógica no discurso: uma rede de palavras

Este trabalho, embasado na teoria bakhtiniana, aborda um encontro de palavras entre sujeitos que vivem a eventicidade de suas realidades. Por essa razão, reafirmamos que estudar a linguagem em Bakhtin é encontrá-la filosoficamente construída a partir de um ser não idealizado, singular, formado pelo seu mundo interior e exterior. Responsável e

responsivo no seu dizer, apresenta-se no mundo como um sujeito heterogêneo, histórico e social que se materializa na relação *eu-outro* ao dar sentidos aos enunciados de si e do outro.

Para Bakhtin (2016, p. 17), “é através de enunciados concretos que a vida entra na língua”, o que implica na materialidade onde se dá o encontro dos dois centros de valores: o *eu* e o *outro*. Nesse encontro, não é garantida a harmonia total, não há simetria, no entanto, as relações entre eles ocorre justamente pelas suas incompletudes. Na medida em que entendemos ser possível aos sujeitos deslocarem-se da posição que ocupam em direção à posição ocupada pelo outro, compreendemos esse movimento como busca pela compreensão do que se passa com o outro. Isso se dá ao colocar-se no lugar do outro: há um movimento de empatia, ao passo que também é possível, nesse mesmo movimento, o sujeito observar-se fora de si mesmo, o que o leva a ver-se como o outro o vê, exercendo um movimento de exotopia. No caso desta análise, por exemplo, a professora poderá se colocar no lugar da aluna, mensurar o sentimento pela ausência familiar na ajuda da tarefa, assim como em um lugar que é essencialmente da aluna; poderá analisar, rever e reelaborar as próprias ações docentes e a si mesma.

Para a teoria bakhtiniana, o discurso é produto das relações do sujeito valorativas e dialógicas. Nesse sentido, não trata o sujeito apenas como passivo para as coisas do mundo, mas como um sujeito ativo e responsivo no processo de comunicação e na criação de sentidos.

Assim se constitui a relação dialógica da linguagem. A partir das relações de sentido que são estabelecidas entre um ou mais sujeitos, desde os mais simples dos enunciados e até o mais complexo. Nessa perspectiva:

o diálogo, por sua clareza e simplicidade, é a forma clássica da comunicação verbal. Cada réplica, por mais breve e fragmentária que seja, possui um acabamento específico que expressa a posição do locutor, sendo possível responder, sendo possível tomar, com relação a essa réplica, uma posição responsiva. (BAKHTIN, 2011, p. 294)

A visão dialógica da linguagem está imbricada nas “forças criadoras da vida da língua” (BAKHTIN, 2015, p. 40) advindas de um embate entre enunciados vivos. Esses enunciados são produzidos pelos sujeitos e toda a produção de sentidos segue irradiada nesses enunciados, que, movidos por forças atreladas às esferas ideológicas, circulam de forma discursiva na e pela sociedade.

Seguindo nessa linha, Volóchinov (2018) afirma que o sujeito é dotado de uma consciência individual que se materializa na coletividade, pois está impregnada de signos que emergem dessas relações entre indivíduos e destes em relação com o mundo. Sendo assim, “a atividade coletiva só foi possível mediante uma concordância mínima de ações e uma ideia mínima sobre um objetivo comum” (VOLÓCHINOV, 2018, p. 249), pois, é na coletividade, no social que se dá a relação interindividual e a interação entre sujeitos e, dessa interação, se forma o signo ideológico.

Desse modo, a consciência social e “a própria consciência pode se realizar e se tornar um fato efetivo apenas encarnada em um material sgnico” (VOLÓCHINOV, 2018, p. 95), a exemplo disso, observamos o uso que a aluna faz da linguagem mesmo estando em fase de formação. Ela forma enunciados plenos de signos que refletem a sua consciência.

Isso posto, a teoria nos oferece um panorama sobre a formação de um sujeito constituído pela interação social, em um tempo e espaço em que se cruzam linguagem e vida desse sujeito em relação a outros sujeitos na mesma condição. Nesse encontro de sujeitos, há uma “multiacentuação do signo ideológico [...], um cruzamento de acentos valorativos que proporciona ao signo a capacidade de viver, de movimentar-se e de desenvolver-se” (VOLÓCHINOV, 2018, p. 113) no universo das interações sociais.

Por essa razão, neste artigo entende-se que o fato de selecionar e postar um enunciado na internet faz parte do projeto enunciativo de um usuário das redes sociais que, em tempo e espaço, é consciente de que irá provocar respostas, e estas respostas se tornarão geradoras de outras respostas. Um agitado balaio de vozes sociais e seus inúmeros encontros e entrechoques “[...] o mundo interior é uma arena povoada de vozes sociais em suas múltiplas relações de consonâncias e dissonâncias; e em permanente movimento” (FARACO, 2009, p. 84).

Desse modo, há de se considerar que os enunciados que circulam pelas redes sociais, por sua vez, adentram em um entremeio dialógico tenso de discursos alheios, matizados por signos axiológicos, conscientes, individuais e sociais. Os sujeitos escolhem os signos que irão subsidiar as múltiplas formas de interação, contudo, esses signos, em contato com outros, ganham vida e força e estabelecem novos sentidos para si, pois possuem uma carga tensa de sentidos.

Trabalho docente: uma rede de tensões na educação infantil

O Brasil, através dos tempos, mantém uma realidade secular de ensino, tendo em vista arquétipos que repetem “métodos predominantes no século XIX de mera transmissão do conhecimento” (IMBÉRNON, 2011, p. 7) fundamentados na presença constante do professor em sala de aula. Dentre outros elementos que forjaram o modelo educacional, a realidade que atravessa os séculos e chega ao cenário educacional do XXI denominou-se educação presencial ou modelo convencional. Ela tem por base a transmissão de conhecimentos referida acima por Imbernón, pois configura-se pela imagem de um professor posto em frente aos alunos que recebem de forma passiva os conteúdos. Entretanto, é preciso diferenciar a instituição escolar e o que é convencionalizado por ela, da visão e da atuação dos professores nesse cenário de ensino tradicional que torna o professor protagonista do ensino.

A concepção freiriana sempre defendeu novas práticas pedagógicas nas quais o professor, prioritariamente, deve conscientizar-se do lugar que ocupa. Freire (2020a), em outras palavras, ressalta que o professor não pode enxergar-se como um mero ser repositório de conteúdos. Na sua teoria, enfatiza que, para mudanças significativas avançarem, é preciso que o educador veja-se como sujeito que produz saber e “se convença definitivamente de que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (FREIRE, 2020a, p.24).

Não obstante, Tardif (2017, p. 263) evidencia que “os saberes profissionais também são variados e heterogêneos, porque não formam um repertório de conhecimentos unificados, por exemplo, em torno de uma disciplina, de uma tecnologia ou de uma concepção de ensino”. Ou seja, para ensinar, o professor se vale de artifícios que podem se distanciar do que preconiza a academia, extrapolando concepções científicas que foram tratadas na sua formação docente. Segundo Tardif (2017, p. 263), a relação do professor “com os saberes não é de busca pela coerência, mas de utilização integrada no trabalho, em função de vários objetivos que procuram atingir simultaneamente” ao preparar e realizar as aulas.

Nesse viés de planejamento de aula, haja vista o ensino como trabalho – com competências científico-pedagógicas – cabe destacar que no âmbito da educação infantil, a representação profissional da docência ainda parece vinculada a uma imagem de alguém que cuida do outro, e, nesse sentido, é guiada por uma prática pedagógica atrelada à paciência, amorosidade e doação. (ARCE, 2001).

É importante dizer, nessa linha, que os acadêmicos no curso de pedagogia, quando são indagados sobre o porquê da escolha do curso de 'Pedagogia', reforçam essa representação assistencialista ao enfatizarem que essa escolha cerceia 'o gosto por cuidar das crianças'. (RAMOS; LEITE, 2022). Com essa ancoragem, a formação docente para a educação infantil, apesar dos avanços, ainda permeia uma identidade feminina de "tia" como símbolo de uma proximidade familiar, aportada em uma memória discursiva da história da profissão docente.

É necessário ressaltar que em "Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar", Freire (1977) já nos convidava a refletir sobre o papel do professor na educação infantil. Na obra, o autor salienta que as competências inerentes a essa profissionalização ficam à margem na medida em que se valoriza um agir docente pautado na bondade, e isso pode reduzir a representação do ser professor na educação infantil.

Por outro lado, não se pode negar que há algo de singular no saber-fazer na/para infância. O exercício da generosidade e da atenção não nos tornam mais frágeis. Esse exercício pode se engendrar no compasso da formação científica, investigativa e pedagógica do professor. Desse modo, a emoção e a afetividade compõem o ensino. Na educação infantil, as relações afetivas delineiam os letramentos de percurso (SILVA, 2021) da criança que abancam as suas singularidades. Assim:

A afetividade se constitui como uma das habilidades que as profissionais de Educação Infantil precisam utilizar para elaboração das propostas pedagógicas, no planejamento das atividades e na mediação das relações entre professora-criança, entre criança-criança e entre as crianças e os objetos de conhecimento. Dessa forma, a dimensão afetiva é inerente à função primordial das creches e pré-escolas, cuidar e educar (CACHEFFO; GARMS, 2015, p. 25).

Portanto, as interações na infância entre professor e aluno parecem reforçar um determinado *ethos* docente, isto é, um professor como uma referência no desenvolvimento da criança. É aquele que convida a criança para a iniciação à escola, em outras palavras, "para o exercício de atenção ao mundo – aventurar-se em um universo desconhecido e instigante [...]. (BAROUKH; FONSECA, p. 28 2022). Logo, as interlocuções na escola, pautadas nas relações afetivas, ratificam a relação de cumplicidade nas trilhas do ensino e da aprendizagem, inclusive no ambiente virtual. (LEITE; VOGES, 2020).

A emoção, nesse caso, emerge como resposta ao afeto. Então, “como não se emocionar” diante das fragilidades que transcorreram o ensino na educação infantil na pandemia? Ora, a vida se tece com os fios das vivências e das experiências.

É necessário também lembrar que a escola não se resume apenas a debates quanto à prática pedagógica realizada. Outros fatores implicam na realidade do espaço escolar, como a questão de desigualdade social vivenciada por diversos setores da sociedade que atinge a escola. Quase sempre, a responsabilidade de minimizar essas diferenças, em primeiro lugar, é transferida para a escola. Segundo Libâneo (2011, p. 43), no espaço escolar, não é “possível atuar com todos os alunos da mesma maneira. Trata-se de reconhecer que os resultados escolares dependem da origem social, da situação pessoal e familiar, da relação com os professores, tanto ou mais ainda do que da inteligência”.

Essa tensão existente na escola se agravou com chegada da pandemia pela COVID-19 no início de 2020. A comunidade escolar precisou admitir o uso das tecnologias como auxiliares fundamentais para que se realizasse o ano letivo e, dentre outros fatores sociais, precisou adicionar computadores à soma que aumenta as desigualdades. Assim, não bastasse as carências já existentes, o ensino passou a ser mediado pelas tecnologias para que pudesse ser realizado remotamente.

Com a implementação do ensino remoto, o uso das tecnologias passou a reger o processo educativo, desconfigurando repentinamente os métodos tradicionais e seculares já tratados anteriormente. Todavia, a situação que passou a ser vivenciada pela escola no contexto pandêmico fragilizou as bases convencionais de ensino. O que se tem visto na prática, mesmo diante dos embates sociais da escassez de recursos, não é uma ação pedagógica que desconsidera o método tradicional em detrimento das novas metodologias, e sim um ponto de partida para rever atitudes há muito discutidas, mas que precisavam de uma mola propulsora para criar novas práticas que atendessem alunos nascidos na era digital; essa mola surgiu, de um momento para outro, no contexto de consternação mundial provocado pela doença.

Segundo Santaella (2017, p. 127), não há mais como desconsiderar tecnologias na vida dos sujeitos, pois:

Teorias que ignoram as linguagens das tecnologias comunicacionais ou que as consideram sob um ponto de vista meramente instrumental deixam de enxergar as novas questões colocadas pela cultura digital, avaliando esta dentro de antigos paradigmas que foram gerados para teorizar a cultura impressa.

Dessa maneira, dentre as mudanças que a esfera educacional promove através dos tempos, as que mais se sobressaem são as que acenam para a assimilação de uma cultura digital na escola. O que havia eram apenas debates, mas sem pensar uma transformação imediata, ou seja, barreiras sempre eram entrepostas para transformar os fazeres docentes alicerçados no ensino presencial. Contudo, atualmente, quanto mais o quadro pandêmico avança e se estende, mais distante o professor vai ficando do seu agir em sala de aula presencial.

Observa-se que, mesmo inserido no cenário mais tecnológico, o professor está em constante relação com o aluno. Mediante isso, pode-se afirmar, a partir dos estudos da teoria bakhtiniana, que o trabalho docente é um trabalho essencialmente dialógico, mediado pela presença tanto em sala de aula convencional quanto em sala de aula virtual. Nessa interface dialógica entre sujeitos no meio educacional, encontramos sujeitos inacabados, marcados pelas incompletudes, como trata a teoria bakhtiniana: o “eu vivo em um mundo de palavras do outro”, construindo e se reconstruindo, “[...] e toda a minha vida é uma orientação nesse mundo; é reação às palavras do outro [...]” (BAKHTIN, 2011, p. 379).

O professor percebeu-se dotado de uma força motriz ao conscientizar-se de que, para realizar uma atividade docente diferenciada, não são necessários somente formação tecnológica ou aparatos tecnológicos, mas ter a capacidade de desenvolver-se como um mediador na relação do processo educativo junto com o outro, em uma relação dialógica e consciente de que não “é o único transmissor do saber [...]” e reconhecer que “o aluno não é apenas um receptáculo a deixar-se recheiar-se de conteúdos” (ALARCÃO, 2011, p. 16). Essa relação *eu-outro* nos dará horizontes para que compreendamos o espaço coletivo e individual que representa ou deixa representar a sua atividade no ensino remoto em relação às experiências de vida (no mundo da vida) que o professor traz consigo do ensino presencial.

Atos e enunciados na internet: a vida em rede

O material de reflexão tornou-se objeto de nossa análise a partir de inúmeros compartilhamentos feitos por interlocutores de uma página pessoal na mídia *Facebook*. Tomada pelo viés investigativo, fomos em busca da origem desse enunciado verbo-visual até chegarmos na página pessoal de uma professora da educação infantil, no *Facebook*. Ao visitarmos esse perfil, deparamo-nos com uma diversidade de enunciados os quais legitimam

a relação estreita da professora com os assuntos referentes às práticas pedagógicas sobre a educação infantil e com o universo educacional.

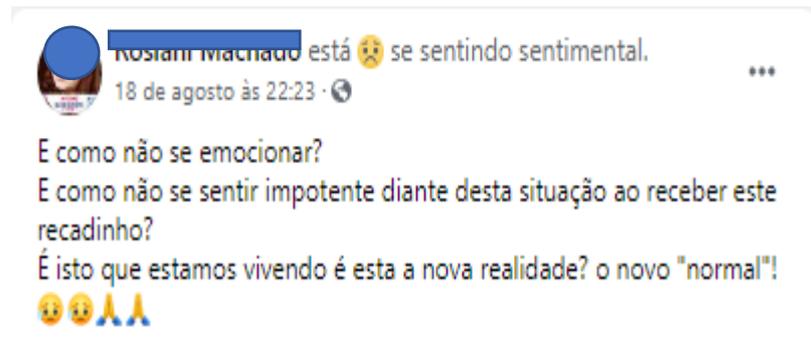
Ao selecionarmos como nosso objeto reflexivo, optamos pela brevidade, ao analisarmos somente a publicação da professora e as informações contidas no enunciado. Dividimos em três partes a análise: (i) os números que referem os 13 mil compartilhamentos, 9,7 mil curtidas e 27 comentários em seu perfil; (ii) os comentários interrogativos no cabeçalho da publicação e (iii) a imagem verbo-visual que contém as verbalizações da professora e da aluna.

Considerando o panorama sensível que a pandemia pela COVID-19 tem mostrado em todas as esferas da atividade humana, entende-se que a motivação dessa postagem ocorreu após a professora receber a devolutiva da atividade de uma aluna. Nela se lê uma justificativa sobre o fato de a menina não ter respondido parte da tarefa escolar que foi enviada para os estudos domiciliares remotos.

O compartilhamento do enunciado pela autora em rede social ganhou complexidade à medida que interlocutores da página da professora tomaram para si o enunciado e compartilharam em seus perfis, abrindo-o para a coletividade. Com esse gesto, são refletidos e refratados o conteúdo da publicação. Sendo signo, o enunciado-verbo visual em rede adquiriu vida no discurso da professora, fazendo circular em 13 mil compartilhamentos o seu nome e os seus dizeres. Esse ato retrata um cenário educacional afetado pelo contexto pandêmico. Tal análise traz à luz a teoria bakhtiniana pela qual o texto é tratado “como expressão da consciência que reflete algo” (BAKHTIN, 2011, p. 86), pois demonstra o potencial discursivo das vozes da professora e da aluna.

Nas palavras de Freire (2020b, p. 23), “se o mundo é o mundo das consciências intersubjetivas, sua elaboração forçosamente há de ser colaboração”, assim, tornar-se responsável por 13 mil compartilhamentos e 27 comentários. Pressupõe-se que estes interlocutores estejam em união colaborativa com essa professora, pois os números reverberam, na realidade docente de trabalho, as vozes da ausência familiar nas tarefas escolares, que refletem a situação vivenciada no contexto pandêmico universal por centenas de alunos em situação de estudos domiciliares. Em um primeiro momento, a voz da professora ganha tom piedoso, pois, ao criar os enunciados, ela se compadece com a situação da aluna e indaga aos interlocutores, em tom interrogatório de quem aguarda resposta:

Figura 1 - Página de Facebook da professora



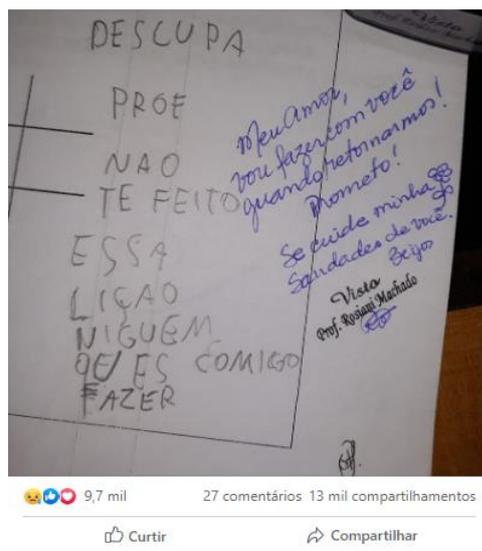
Fonte: Machado (2020)

A professora busca uma compreensão ativa e responsiva dos seus interlocutores, em uma visão dialógica. Dessa maneira, implica compreender a linguagem como submersa às forças criadoras da vida da língua (BAKHTIN, 2017) que travam um embate entre forças centrípetas (centralizadoras) e forças centrífugas (descentralizadoras), constituindo a produção de sentidos nos enunciados a partir da atividade humana singular.

Conforme Bakhtin (2016, p. 54), todo discurso é “pleno das palavras dos outros, de grau vário de alteridade ou de assimilabilidade, de um grau vário de perceptibilidade e de relevância”, e é nessa perspectiva que empreitamos esta análise. A teoria bakhtiniana nos permite refletir sobre essa relação responsiva entre o eu e o outro no espaço escolar, mais precisamente nos enunciados produzidos por professores e alunos, visto que “todo discurso termina, mas não no vazio, e dá lugar ao discurso do outro (ainda que seja o discurso interior), à expectativa de resposta, de emoção” (BAKHTIN, 2016, p. 116).

Nesse sentido, há, na análise do enunciado a seguir, uma expectativa latente pela resposta imediata, permitindo à professora exacerbar o afeto por meio da escrita. Observa-se, assim, que, apesar do distanciamento físico, não há distanciamento social. Em uma relação exotópica, a professora torna-se promotora de afeto dentro do contexto remoto de ensino em que se encontram as escolas no país.

Figura 2 - Página de Facebook da professora



Fonte: Machado (2020)

Ao observarmos a disposição da escrita, o ato demonstra a intenção discursiva constituída por princípios argumentativos emotivos-volitivos promovidos pela aluna e endereçados para apreciação e compreensão da professora. Ela faz valer o que Faraco (2009, p. 23-24) diz sobre o sentido que se queira dar a um objeto: “começa obrigatoriamente pela compreensão”, sendo a linguagem considerada “como atividade (e não como sistema)”. Desse modo, o enunciado é entendido “como um ato singular, irrepetível, concretamente situado e emergindo de uma atitude ativamente responsiva”.

No que tange à análise puramente linguística, é preciso esclarecer que “os elementos da língua dentro do sistema da língua ou dentro do ‘texto’ (no sentido rigorosamente linguístico) não podem entrar em relações dialógicas” (BAKHTIN, 2011, p.322). Por essa razão, nos afastamos da análise das verbalizações da professora e da aluna pelo viés linguístico, da palavra isolada, e, ao contrário, nos debruçamos na profundidade dos sentidos que emanam dessa relação.

Nessa perspectiva, antecipamos que a análise aqui empreendida não se limita a uma perspectiva estritamente linguística sobre as escolhas lexicais da professora e da aluna, mas ao imbricamento de vozes e de valores que as constituem como sujeitos e como centros de valor encarnados nos seus dizeres. De fato, para que ocorra a relação dialógica de que trata Bakhtin, é necessário que o enunciado não esteja como objeto ou exemplo linguístico, posto que “as relações dialógicas são relações (semânticas) entre toda espécie de enunciados na

comunicação discursiva”, por isso, “quando o enunciado é tomado para fins de análise linguística, sua natureza é repensada” (BAKHTIN, 2011, p. 323).

A professora, ao responder o recado da aluna na atividade e referir-se a ela como “*meu amor*”, sem citar seu nome explicitamente, reconhece a carga afetiva imposta, a fim de minimizar possíveis ausências familiares e emocionais que a situação imposta pelo dever de casa propõe. Segundo Bakhtin (2011, p. 45), “se trata da criação de uma relação volitivo-emocional inteiramente nova como o outro enquanto tal, a qual chamaremos de amor e não se pode, absolutamente, ser vivenciada em relação a mim mesmo”, não naquele momento de refração. Em seguida, em um outro gesto, a professora compromete-se com a aluna, selando um tratado de parceria e afetividade, ainda que profissional e responsável, para que, ao voltarem, façam a atividade: “*vou fazer com você quando retornarmos!*”. Depois, reforça o seu ato de fala com entonação expressiva, por meio da palavra “*prometo!*”, que adquire, no contexto desse enunciado, um significado absolutamente singular na instância educacional, diferentemente do sentido que esse termo teria ao ser pronunciada, por exemplo, numa conversa de cunho político.

Segundo, Bakhtin (2011, p. 48), “a entonação expressiva é um traço constitutivo do enunciado” e, dentro desse prisma, percebem-se as relações constitutivas e dialógicas entre professora e aluna, as quais revelam posições axiológicas constituídas pela intersubjetividade existente entre as relações de trabalho da professora e as ações dos seus alunos.

Observa-se que cada sujeito está dentro do seu centro de valor, mas harmoniosamente ligado pela tensão de sentidos constituídos a partir de relações já estabelecidas entre elas. A professora – diante da complexa ação de ser uma educadora da fase de alfabetização, ou seja, responsável por uma fase escolar latente qual seja a que se adquire a escrita e a leitura – a afaga e toma para si, sente-se responsável pelo viés educacional da menina, assim assume uma atitude maternal.

Seguindo a análise, ao identificar a aluna, a professora refere-se a ela como “*minha flor*”. A escolha do enunciado, remete a vários sentidos que esse gesto pode adquirir, pois, ao chamá-la dessa maneira, materializa o afeto existente entre professora e aluna. Com isso, ela deixa transparecer sentidos que envolvem valores sobre a presença de uma na vida da outra, e ainda, ressalta a delicadeza da criança tal qual é a de uma flor, bela, frágil e singular. Em

seguida, ao proferir “*se cuide*”, unido a “*minha flor*”, explora sentidos protetores, maternos, constituídos pela afetividade e o acolhimento.

A professora, pelo ato responsável exigido pela profissão, busca sobrepor o silêncio familiar, velado, presente na escrita nos sentidos que emanam dos enunciados da aluna. Nessa mesma linha, ao focalizarmos a análise no enunciado “*Saudade de você. Beijos*”, percebe-se uma valoração acentuada de enunciados. Nele, habita a materialização do distanciamento, uma vez que só se sente *saudade* de quem ou do que está longe e se tem apreço. Ainda, endossa uma afetividade própria dos professores pelos seus alunos, a palavra “*saudade*” evidencia sentimentos geradores de afetos.

Como vimos, diante do cenário que move esta análise, percebemos a dimensão valorativa que signo contém e adquire nos discursos que circulam na esfera escolar. Há o surgimento de uma plurivalência sógnica presente não só nas escolhas linguísticas da professora e da aluna, mas em todos os eventos de cada uma dessas vidas, pelas relações dialógicas constituídas pelos enunciados presentes em seu relato, mas que estão implicados diretamente no que Faraco (2009, p. 157) resume sobre as conceituações da subjetividade na linguagem no Círculo de Bakhtin, de que o si não é sem o outro, ou seja, os enunciados na esfera escolar estão permeados pela subjetividade, entre o seu si e outro.

Nessa linha, em relação à postagem, verificamos a responsividade dos seguidores da professora em seu perfil na mídia *Facebook* que, ao enunciarem de modo emotivo-volitivo, seus dizeres se entrelaçam de forma exotópica à situação exposta pela professora, numa situação de distanciamento do outro, mas empática, nas relações dialógicas constitutivas que emergem desses enunciados.

Na imagem verbo-visual que apresentamos a seguir, um recorte do todo que na publicação original compõem-se de 27 comentários, percebe-se por meio da presença dos sistemas semióticos e escritos que esses recursos expressivos axiologizam e reforçam o caráter dialogal dessa interação. Podemos observar por meio da interatividade exposta nos diálogos que todas as interlocuções endereçadas à professora reforçam a concepção de que os professores são singulares em seus agires com a diversidade de estudantes que atende cotidianamente.

Figura 3 – Comentários



Fonte: Machado (2020)

Observa-se na figura 3 enunciados em que os interlocutores da professora reagem não só por meio de palavras à postagem feita por ela, mas aproveitam recursos que as mídias sociais disponibilizam para expressar sentimentos para além do uso de palavras. Por meio de ícones (emojis) reagem a cada comentário que tecido na postagem. Sendo possível, assim, aos interlocutores interagirem nas respostas entre si e acentuar ainda mais a entonação de apoio e solidariedade endereçados à educadora. Nas verbalizações, deparamo-nos com enunciados carregados de valoração afetiva acentuada pela situação vulnerável em relação aos estudos. Desse modo, ao referirem-se à estudante se valem de enunciados com tom piedoso, tais como, “Que dozinha”, “Tem como não chorar[...] que difícil tudo isso”, “O coração aperta [...] mida uma tristeza” que valoram aspectos de cunho empático na relação dialógica estabelecida entre os interlocutores da rede social da professora e a estudante.

Eu devo entrar em empatia com esse outro indivíduo, ver axiologicamente o mundo de dentro dele tal qual ele o vê, colocar-me no lugar dele e, depois de ter retornado ao meu lugar, completar o horizonte dele com o excedente de visão que desse meu lugar se descortina fora dele, convertê-lo, criar para ele um ambiente concludente a partir desse excedente da minha visão, do meu conhecimento, da minha vontade e do meu sentimento. (BAKHTIN, 2011, p. 23).

Em consequência ao agir responsável em relação ao outro, a professora tensiona-se num movimento de afastamento (exotópico) desse outro, e volta ao lugar de origem de modo a ver esse outro do lugar único que ocupa, o que gera o excedente de visão pelo qual ela consegue ver o não via antes. Essa movimentação permite ver do outro o que ele próprio não pode observar.

Desse movimento, germinam signos ideológicos que reforçam aspectos que reforçam a positivamente a conduta da professora com a estudante e valoram o seu *ethos* profissional, tal como se apresentam os seguintes enunciados: “Vc é uma professora que faz a diferença na vida dos seus alunos [...] que sorte tem essas crianças”, “Com certeza terá seu apoio e carinho [...] professora maravilhosa!” e “A senhora é admirável tia”. Nessa inter-relação dialógica entre professora, a estudante e os interlocutores da mídia *Facebook*, mais uma vez por meio do olhar empático agora direcionado à professora, percebemos a valoração de admiração e respeito dirigidos a ela, tendo em vista a humanidade e sensibilidade dessa profissional não terem sido maculadas pela aridez da profissão em tempos tão difíceis de exercê-la.

Do mesmo modo, escolhas linguísticas encaminham para que sejam captadas ainda “avaliações subentendidas”, como discorre Volóchinov (2019, p.121), visto que os sentidos subentendidos que emergem dos enunciados “não são emoções individuais, mas atos socialmente lógicos e necessários” para a construção das relações sociais e de outros sentidos que os sujeitos se valem para se construir alteritariamente.

Em suma, somente uma teoria da linguagem que a conceitua constitutivamente como dialógica pode fazer-nos compreender a relevância de lidarmos com uma língua que é viva e marca todas as instâncias da vida pelas relações sociais. Assim, pela teoria bakhtiniana, pudemos empreender a construção das relações professor e aluno na esfera escolar pelas interações sociais em um espaço construído por palavras vivas, na eventualidade das tensões impostas pela pandemia.

Considerações finais

Esta reflexão, com base na perspectiva dialógica do discurso, teve como objetivo problematizar embates vividos e tensionados por uma professora que leciona na educação infantil, nível que compreende a alfabetização das crianças. O exercício desta análise aproxima estudos da teoria bakhtiniana, da atividade docente no evento emergencial de ensino provocado pela pandemia, assim como o percurso acadêmico, em construção, desta autora. O ponto de partida para a análise, ou seja, o pano de fundo constituiu-se pelo atendimento dos professores aos alunos no contexto de ensino remoto posto em evidência a partir do isolamento social.

Quanto ao ensino remoto, foi possível apreender que os acentos valorativos dos enunciados da professora e da aluna se voltam às exigências emergenciais trazidas pela pandemia e deixam emergir sentidos que tratam sobre exclusões e ausências no processo educativo dos alunos. Expõem que a escassez de cumplicidade nas tarefas educacionais não se restringe ao contexto escolar vigente e à ausência da professora na sala de aula física, mas inclui a rede de relações sociais que esse aluno deveria ter fora da sala de aula.

Nessa esteira, pode-se observar as contingências das relações sociais que recaem rotineiramente sobre os professores, fazendo-os responsáveis pelo cuidado afetivo e emocional de seus alunos. Sendo ainda importante considerar que, com a impossibilidade de realizar o trabalho em sala de aula presencial, os professores desafiam-se no ensino remoto entre motivar-se em busca de melhores práticas pedagógicas que atendam às necessidades dos alunos em suas individualidades, tentando manter o olhar atento e singular para o humano.

Referências

ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 8ed. São Paulo. Cortez, 2011.

ANDRADE, C. D. **Antologia poética**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1978.

ARCE, A. Documentação oficial e o mito da educadora nata na educação infantil. **Cadernos de pesquisas**, n.113, p.167 – 184, julho/2001.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal** (1979). Tradução de Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BAKHTIN, M. **Teoria do Romance I: a estética / glossário** de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2015.

BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso** (1952-1953). Rio de Janeiro: Editora 34, 2016.

BAKHTIN, M. **Para uma filosofia do ato responsável**. Tradução Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. 3. ed. São Carlos: Editora 34, 2017.

BAROUKH, J. A., FONSECA P. F. **Venha conhecer o mundo: subjetividade e experiência na educação infantil**. 1ª. ed. São Paulo: Panda Books, 2022.

CACHEFFO, V. A. F. F.; GARMS, G. M. Z. Afetividade nas práticas educativas da educação Infantil. **Nuances: estudos sobre Educação, Presidente Prudente-SP**, v. 26, número especial 1, p. 17-33, jan. 2015.

FARACO, C. A. **Linguagem e diálogo: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

FREIRE, P. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Editora Olho d'Água, 1997.

FREIRE, P. **Conscientização**. Tradução de Tiago José Risi Leme. São Paulo. Cortez, 2016.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa** (1996). 63. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2020a.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 73. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2020b.

IMBÉRNON, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2011.

LEITE, M. A.; VOGES. M. C. A afetividade e o trabalho na educação a distância. In.: LEIA, M. A; VOGES. M. C. (Org.) **Linguagem e Tecnologia**. Belo Horizonte, MG: Tradição Planalto, 2020.

LIBÂNEO, J.C. **Adeus professor, adeus professora?** 13ed. São Paulo. Cortez, 2011.

MACHADO, R. **E como não se emocionar?** Facebook, 2020. Disponível em: <https://www.facebook.com/photo?fbid=1717555635085866&set=a.187058368135608>. Acesso em: 12 out. 2020.

RAMOS, A. F. e LEITE, M. A. **Os professores recém-formados e a prática docente no processo de alfabetização**. Itapiranga: Schreibern, 2023. No prelo.

SANTAELLA, L. **Culturas e artes do pós-humano: da cultura das mídias à cibercultura**. São Paulo. Paulus, 2017.

SILVA, A. C. M. **Letramento de percurso: uma concepção de letramento inspirada em escritas do PIBID**. Itapiranga: Schreibern, 2021.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2017.

VOLÓCHINOV, V. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. 2ª. ed. São Paulo: Editora 34, 2018.

VOLÓCHINOV, V. **Palavra na Vida e a palavra da poesia**: ensaios, artigo, resenhas e poemas. Tradução Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo São Paulo: Editora 34, 2019.

Sobre as autoras

Márcia Cristina Neves Voges

Doutoranda em Letras pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Mestre em Letras pelo Centro Universitário Ritter dos Reis (UniRitter). Graduada em Pedagogia (UNIFRAN) e também em Letras/Literatura pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS); Especialização em Estudos Linguísticos do Texto pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS); Especialização em Docência e Tutoria na Educação a Distância pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). E-mail: mcnvoges@gmail.com Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9396-9499>

Maria Alzira Leite

Doutora e Mestre em Letras: Linguística e Língua Portuguesa. Estágio Pós-doutoral em Linguística Aplicada. Psicopedagoga, com ênfase em Educação Especial. Professora Adjunta no Programa de Pós-Graduação em Educação, na Universidade Tuiuti do Paraná (UTP) e Vice-coordenadora no mesmo programa. Áreas de interesse de pesquisa e estudos voltados para Formação Docente; Alfabetização e Letramento e Tecnologias Digitais. E-mail: mariaalzira35@gmail.com Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2235-4021>

Recebido em: 20/12/2022

Aceito para publicação em: 21/03/2023