

BRASILEIRO, Ada Magaly Matias; OLIVEIRA, Adilson Ribeiro de; ASSIS, Juliana Alves. Ser professor no Brasil nos tempos da Covid-19: o que mudou? ReVEL, edição especial, v. 18, n. 17, 2020. [www.revel.inf.br]

## SER PROFESSOR NO BRASIL NOS TEMPOS DA COVID-19: O QUE MUDOU?

*Being a teacher in Brazil in the Covid-19 period: what did it change?*

**Ada Magaly Matias Brasileiro<sup>1</sup>**

**Adilson Ribeiro de Oliveira<sup>2</sup>**

**Juliana Alves Assis<sup>3</sup>**

ada.brasileiro@ufop.edu.br

adilson.ribeiro@ifmg.edu.br

juliana.alves.assis@gmail.com

**RESUMO:** Neste artigo, assumimos as contribuições do Interacionismo Sociodiscursivo (BRONCKART, 1999, 2008; BULEA, 2010), em suas relações com estudos que dão centralidade à condição dialógica das interações discursivas, nos termos de Volóchinov (2017), para analisar pistas que indiciam, no discurso de professores brasileiros, no contexto da pandemia provocada pela Covid-19, aspectos relevantes no que toca aos processos de ensino/aprendizagem em contexto de ensino remoto, sobretudo com relação à dimensão axiológica (FREIRE, 2009; VOLÓCHINOV, 2017) implicada nessa prática profissional. A pesquisa teve como colaboradores 36 professores de dois estados brasileiros, os quais responderam a questionários sobre a experiência profissional em meio à pandemia, bem como participaram de entrevista *online*. Por meio da análise dos dados obtidos, flagraram-se evidências relativas a um processo de questionamento ou de redimensionamento em relação aos papéis do professor nos processos de ensino/aprendizagem em contexto de ensino remoto.

**PALAVRAS-CHAVE:** Covid-19; ensino remoto; agir docente; axiologia.

**ABSTRACT:** In this article, we operated with the contributions of Sociodiscursive Interactionism (BRONCKART, 1999, 2008; BULEA, 2010), in its relations with studies that have as their center the dialogical condition of discursive interactions, in the terms of Volóchinov (2017), to analyze clues that indicate, in the discourse of Brazilian educators, in the context of the pandemic caused by Covid-19, relevant aspects with regards to the teaching/learning process in a context of remote learning, especially in relation to the axiological dimension (FREIRE, 2009; VOLÓCHINOV, 2017) implied in this professional practice. The research had as its collaborators 36 educators of two Brazilian states, who answered questionnaires about the professional experience amidst the pandemic and also participated in an online interview. Through the analysis of the data obtained, we verified evidences pertaining to a process of questioning or of redimensioning with regards to the roles of the professor in the teaching/learning process in a context of remote learning.

**KEYWORDS:** Covid-19; remote learning; teaching activity; axiology.

---

<sup>1</sup> Doutora em Letras: Linguística e Língua Portuguesa; Professora da Universidade Federal de Ouro Preto – UFOP.

<sup>2</sup> Doutor em Letras: Linguística e Língua Portuguesa; Professor do Instituto Federal de Minas Gerais – IFMG – *Campus* Ouro Branco.

<sup>3</sup> Doutora em Linguística; Professora da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais – PUC Minas. Bolsista de produtividade do CNPq.

## INTRODUÇÃO

O ano de 2020 está ainda em curso no momento de escrita deste texto. Quando ele alcançar outros leitores, nos anos subsequentes, será grande a chance de que continue vivo na memória de todos nós.

Além dos múltiplos e necessários investimentos, na área da saúde, em pesquisas que visam a encontrar soluções, ainda que paliativas, para os desafios impostos à humanidade pela emergência e circulação de um novo vírus, SARS-CoV-2, conhecido como “coronavírus”, 2020 também se marca por estudos e mapeamentos que tomam como objeto a educação. Usamos como exemplo emblemático, dada a projeção que alcança, o monitoramento feito pela Unesco, intitulado “Global monitoring of school closures caused by Covid-19”<sup>4</sup>, por meio do qual é mapeado, dia a dia, mês a mês, desde fevereiro de 2020, o número de escolas e de estudantes afetados pela pandemia.

Neste artigo, alinhados às preocupações em torno dos impactos advindos da disseminação do SARS-CoV-2 em nosso planeta, buscamos analisar o discurso de docentes brasileiros sobre sua atividade profissional em contexto de ensino remoto, com ênfase na dimensão axiológica (FREIRE, 2009; VOLÓCHINOV, 2017) implicada nessa prática profissional. Para isso, assumimos as contribuições do Interacionismo Sociodiscursivo (BRONCKART, 1999, 2006a, 2006b; BULEA, 2010, entre outros), em suas relações com estudos que dão centralidade à condição dialógica das interações discursivas, nos termos de Volóchinov (2017). A pesquisa teve como colaboradores 36 professores de dois estados brasileiros, os quais responderam a questionários sobre a experiência profissional em meio à pandemia, bem como participaram de entrevista *online*.

### 1. ANCORAGEM TEÓRICA E DESCRIÇÃO METODOLÓGICA DO ESTUDO

São fortes e presentes, no Brasil, as contribuições do quadro teórico-metodológico do Interacionismo Sociodiscursivo (doravante, ISD) para pesquisas que se debruçam sobre a problemática do desenvolvimento profissional dos professores, seja em formação inicial, seja em formação continuada (MACHADO, 2004; LEURQUIN; PEIXOTO, 2011; MESSIAS; DOLZ, 2016; CARNIN; GUIMARÃES, 2016;

---

<sup>4</sup> Disponível em: <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse>. Acesso em: 15 out. 2020.

LOUSADA, 2017; LOPES, 2018; REICHMANN; GUEDES-PINTO, 2018; ASSIS, 2018, entre outros). Fiéis a princípios basilares do ISD, tais investimentos tomam como central a preocupação com o papel e o lugar das práticas de linguagem no desenvolvimento das capacidades que remetem à ordem dos saberes (isto é, as capacidades epistêmicas) e à ordem do agir (ou seja, as praxeológicas), nos termos de Bronckart (2006b e 2008).

A solidez, o acabamento e a coerente abertura do quadro do ISD são destacados por Guimarães, Carnin e Lousada (2020: 10), os quais enfatizam a valorização de pesquisas que, sob o escopo do ISD ou em diálogo com outros quadros, “buscam formas de entender e significar o mundo, as mudanças humanas e seu contínuo desenvolvimento mediado pela linguagem”.

Tais condições permeiam a pesquisa cujos primeiros resultados trazemos à discussão neste artigo, sendo que suas motivações, como salientado na abertura do texto, estão profundamente marcadas pelas circunstâncias que nos cercam a todos neste ano de 2020, em todos os países e continentes, não necessariamente da mesma forma, mas, seguramente, com restrições bastante semelhantes para a vivência da educação presencial, tal como a conhecíamos antes da pandemia.

Ao tomarmos para análise os discursos de professores brasileiros sobre sua prática docente em situação de ensino remoto, damos centralidade à dimensão praxeológica, na medida em que buscamos a apreensão do agir refigurado no discurso e, conseqüentemente, a compreensão da dimensão axiológica, segundo a perspectiva volochinoviana (VOLÓCHINOV, 2017), que orienta o discurso sobre esse agir. Partimos, portanto, da compreensão de que o agir se reconfigura na materialidade do discurso e que, nessa medida, dá-se a conhecer por meio de pistas linguístico-discursivas, as quais também revelam valores e interpretações implicados nesse agir (BULEA, 2010).

O interesse em focalizar a orientação axiológica nos discursos de professores assenta-se tanto no princípio da não neutralidade da palavra, tal como argumenta Volóchinov (2017), quanto também na defesa de que os processos educativos possuem, intrinsecamente, caráter axiológico; noutros termos, são atravessados por valores e apreciações. Na tentativa de darmos corpo e voz a esse ponto de vista, trazemos ao leitor uma longa (mas necessária) citação de Paulo Freire:

Como subjetividade curiosa, inteligente, interferidora na objetividade com que dialeticamente me relaciono, meu papel no mundo não é só o de quem constata o que ocorre, mas também o de quem intervém como sujeito de ocorrências. Não sou apenas objeto da História, mas seu sujeito igualmente. No mundo da História, da cultura, da política, constato não para me adaptar mas para mudar. No próprio mundo físico minha constatação não me leva à impotência. O conhecimento sobre os terremotos desenvolveu toda uma engenharia que nos ajuda a sobreviver a eles. Não podemos eliminá-los mas podemos diminuir os danos que nos causam. Constatando, nos tornamos capazes de intervir na realidade, tarefa incomparavelmente mais complexa e geradora de novos saberes do que simplesmente a de nos adaptar a ela. É por isso também que não me parece possível nem aceitável a posição ingênua ou, pior, astutamente neutra de quem estuda, seja o físico, o biólogo, o sociólogo, o matemático, ou o pensador da educação. Ninguém pode estar no mundo, com o mundo e com os outros de forma neutra. Não posso estar no mundo de luvas nas mãos constatando apenas. A acomodação em mim é apenas caminho para a inserção, que implica decisão, escolha, intervenção na realidade. Há perguntas a serem feitas insistentemente por todos nós e que nos fazem ver a impossibilidade de estudar por estudar. De estudar descomprometidamente como se misteriosamente de repente nada tivéssemos que ver com o mundo, um lá fora e distante mundo, alheado de nós e nós dele. (FREIRE, 2009: 77)

Esse excerto do educador e filósofo Paulo Freire (2009), nomeado, em 2012, Patrono da Educação Brasileira, parece-nos oportuno especialmente no sentido de que materializa, no plano das práticas educativas e científicas, a inevitável relação entre o plano axiológico (relativo aos valores sobre o agir) e as capacidades epistêmicas e praxeológicas (relativas aos saberes e práticas do professor).

### *1.1 PERFIL DOS PARTICIPANTES DO ESTUDO E INSTRUMENTOS USADOS*

Esclarecemos, de início, que os dispositivos de pesquisa adotados inserem-se, ainda que parcialmente, no grupo de dispositivos de análise de práticas, o que implica que são encarados, no caso das pretensões deste trabalho, a partir de duas dimensões que se articulam, a interventiva e a formativa (BULEA, 2010), com forte predominância da segunda, uma vez que vislumbramos a possibilidade de que os resultados a serem apresentados iluminem expedientes de formação de professores e gerem reflexões sobre o trabalho docente em contexto de ensino remoto.

Quanto aos dados, estes foram coletados ao longo de quatro meses, em três etapas. Duas delas dizem respeito a um questionário, composto de 10 questões voltadas para o mapeamento profissional do grupo (tipo de estabelecimento em que atua, tempo de trabalho na docência, tempo dedicado às atividades docentes atualmente) e para a coleta de informações acerca da percepção desse grupo sobre a vivência docente na pandemia. Na primeira etapa, em junho de 2020, o questionário, juntamente com o

convite e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, foi enviado a 50 docentes de capitais de dois estados brasileiros (um do Sudeste e outro do Nordeste), doravante nomeados E1 e E2. Desse contingente, obtivemos 20 respostas, 12 de E1 e 8 de E2. Esse procedimento foi repetido em outubro, quando outros 30 professores dos mesmos estados e cidades da etapa anterior foram convidados a responder ao questionário. Considerado o retorno recebido nesses dois momentos, somaram-se, ao todo, nas respostas aos questionários, 22 participantes de E1 e 14 de E2. No total, foram, portanto, 36 questionários respondidos, sendo 34 deles por professores de Língua Portuguesa e 2 por professores de disciplinas específicas do campo do Direito.

Em julho, os participantes da primeira etapa foram convidados a participar de entrevista *online* em grupo de 4 integrantes. Tendo em vista os aceites iniciais, foram previstas 3 sessões de entrevistas, envolvendo ao todo 12 docentes (8 de E1 e 4 de E2). Em razão, porém, das dificuldades de agenda do grupo,<sup>5</sup> somente foi realizada uma única sessão de entrevista *online*, em agosto, por meio da ferramenta Skype, da qual participaram 4 docentes de Língua Portuguesa, todos de E1.

A organização dessa entrevista seguiu parâmetros da metodologia de grupo focal, a partir da técnica descrita por Morgan (1997), a qual ocupa uma posição intermediária entre a observação participante e as entrevistas em profundidade. A interação, com duração total de 40 minutos, gravada apenas em áudio e depois transcrita, foi conduzida por um dos pesquisadores deste artigo e se desenvolveu em torno de tópicos por ele sugeridos, a partir dos dados obtidos na primeira etapa de solicitação de respostas ao questionário. Consideramos que a técnica adotada apresenta-se como relevante recurso para se compreender a dimensão axiológica no agir reconfigurado no discurso.

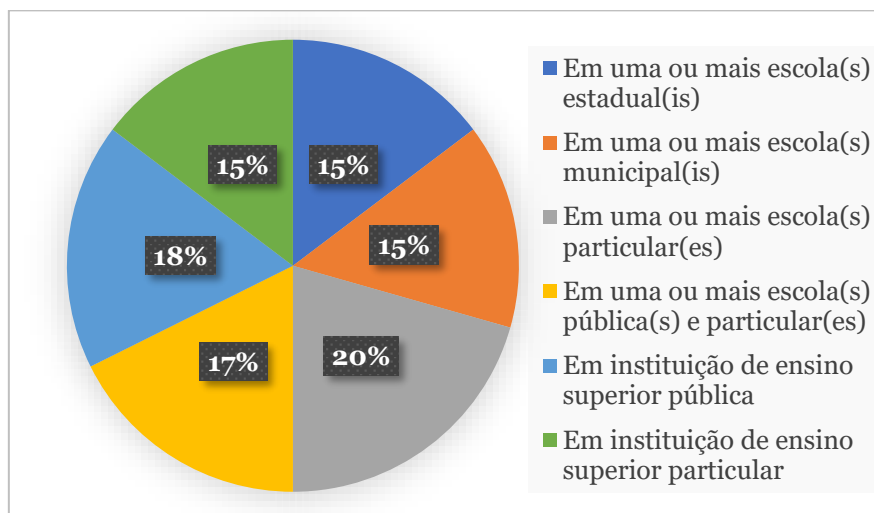
## **2. EXAMINANDO OS DADOS DA PESQUISA**

Optamos por iniciar esta seção oferecendo ao leitor, por meio de gráficos construídos com respostas às seis questões iniciais do questionário, uma visão geral do grupo de professores que contribuiu para a pesquisa, quer no que se refere a seu perfil (local de atuação docente e tempo de experiência), quer no que diz respeito à percepção do grupo sobre a prática profissional no ensino remoto. No primeiro contato com esses

---

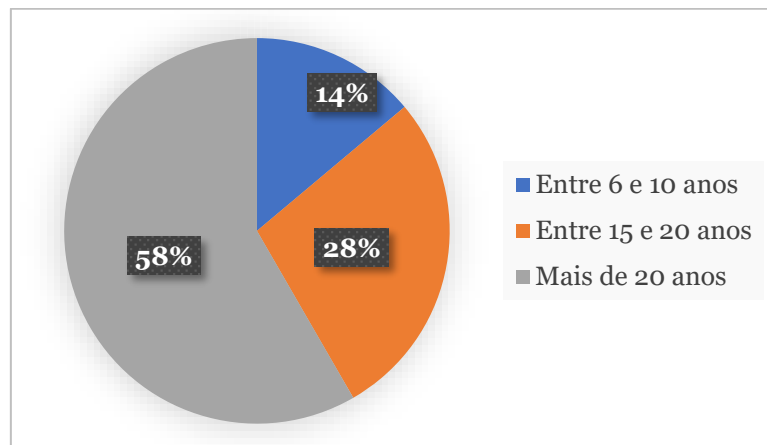
<sup>5</sup> Podemos pensar que essa dificuldade representa, iconicamente, o acúmulo de atividades dos professores na pandemia.

resultados, percebemos que não havia diferenças significativas, em termos percentuais, entre as respostas dos grupos dos dois estados, razão pela qual optamos por tratá-los de forma unificada. Passemos aos Gráficos 1 e 2:



**Gráfico 1:** Local de atuação docente.

Fonte: elaborado pelos autores.

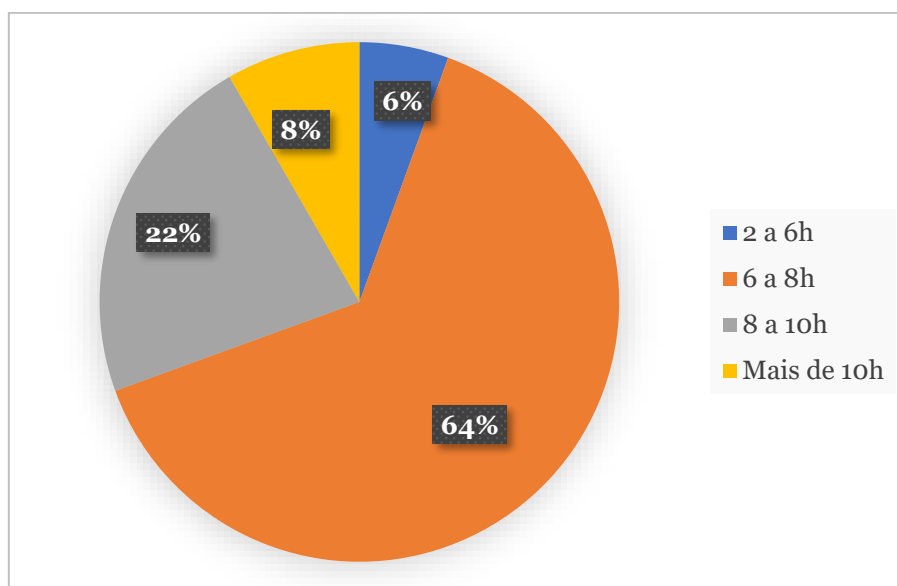


**Gráfico 2:** Tempo de atuação na docência.

Fonte: elaborado pelos autores.

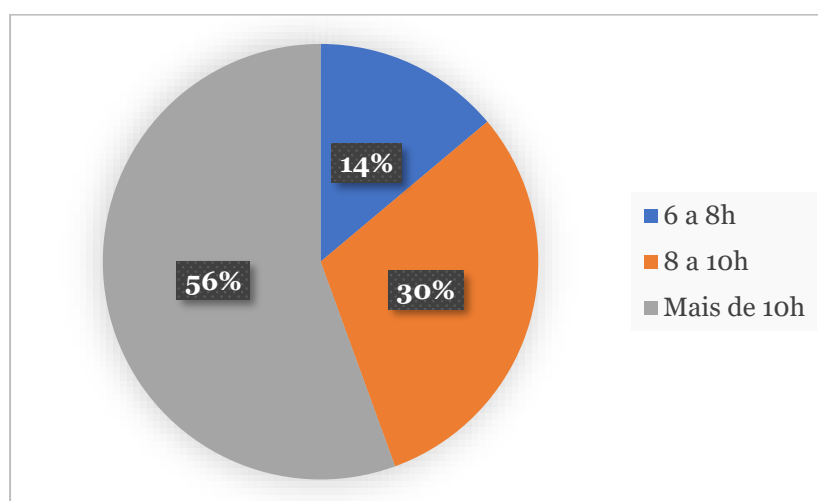
Conforme ilustram os Gráficos 1 e 2, duas características marcam o grupo de professores que participou da pesquisa: (i) o relativo equilíbrio na distribuição entre as instituições de ensino em que atuam – públicas e privadas, de educação básica e de educação superior – e (ii) o extenso tempo de experiência na docência da maior parte do grupo – 58% dos professores com mais de 20 anos de experiência e 28% com experiência superior entre 10 e 20 anos.

Os Gráficos 3 e 4, a seguir, informam acerca das horas diárias dedicadas pelos professores – respectivamente antes da pandemia e no período de resposta ao questionário – a diversas atividades que caracterizam o exercício profissional docente, tais como, dentre outras, aulas, preparação de aulas, estudo, correção de provas e reuniões. Comparados os dois Gráficos, é flagrante o aumento de horas diárias destinadas às ações profissionais dos professores no curso da pandemia.



**Gráfico 3:** Horas por dia dedicadas a atividades docentes (aulas, preparação de aulas, estudo, correção de provas, reuniões, etc.) ANTES da pandemia da Covid-19.

**Fonte:** elaborado pelos autores.



**Gráfico 4:** Horas por dia dedicadas a atividades docentes (aulas, preparação de aulas, estudo, correção de provas, reuniões, etc.) DEPOIS da pandemia da Covid-19.

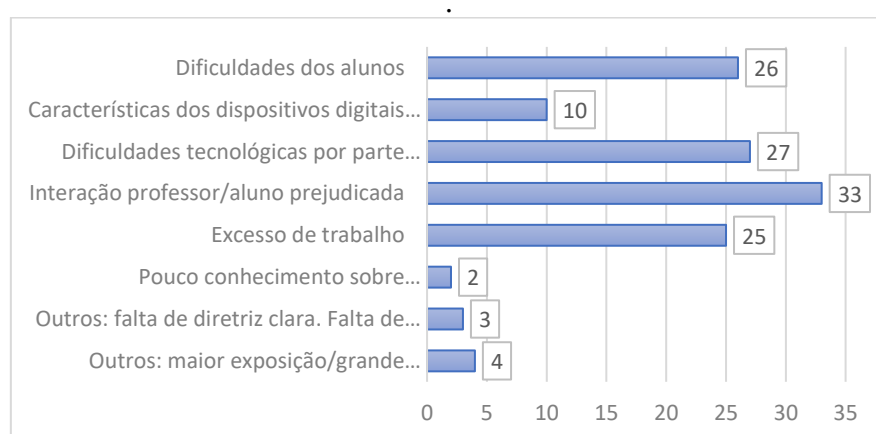
**Fonte:** elaborado pelos autores.

Chama-nos a atenção o salto de 8% (Gráfico 3) para 56% (Gráfico 4) no que se refere ao número de professores que dedicam mais de 10 horas diárias ao trabalho.

Esses dados vão ao encontro do relatório técnico emitido pela Gestrado-UFMG (2020), no qual, 82% dos mais de 15 mil professores entrevistados em todo o país, no mês de junho/2020, afirmam que houve aumento nas horas de trabalho no ensino remoto.

Fechando a apresentação dos gráficos, detemo-nos agora nas respostas obtidas para duas perguntas que tematizaram, respectivamente, a maior dificuldade e a maior facilidade para a prática docente no contexto da pandemia. Para as duas questões, os professores poderiam assinalar quantas opções quisessem, bem como incluir alternativas não contempladas pelo instrumento.

O Gráfico 5 estampa o prejuízo da interação professor/aluno (“Interação professor/aluno prejudicada”) como dificuldade presente para mais de 90% dos professores, seguida das “Dificuldades tecnológicas dos estudantes”, “Dificuldades dos estudantes” e “Excesso de trabalho”. Relativamente às dificuldades que envolvem os alunos não especificadas como de ordem tecnológica, recorreremos, mais à frente, aos dados discursivos obtidos, no intuito de melhor compreendê-las. Ainda sobre os dados do Gráfico 5, caberia comentar o baixo índice de escolha da opção “Pouco conhecimento sobre tecnologias de apoio à sua prática”, o que parece acenar para o fato de que o uso de tecnologias seja uma realidade bastante presente na vida desses profissionais. Fora das opções disponíveis, apareceram “Falta de diretriz clara. Falta de orientação”, o que interpretamos como crítica ao desempenho da instituição em que o professor atua, e ainda “Maior exposição/grande exposição”, aspecto que também apareceu nos dados da entrevista e será oportunamente retomado.



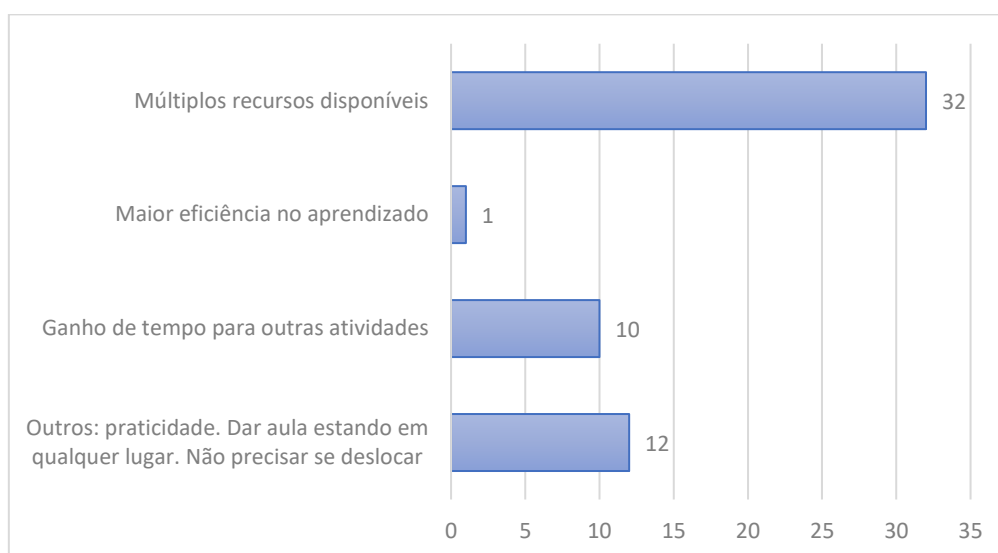
**Gráfico 5** - Maior dificuldade trazida para a prática docente no contexto da pandemia

**Fonte:** elaborado pelos autores.

Na listagem das facilidades para a prática docente no contexto da pandemia, como se verá no Gráfico 6, dominou, a escolha de “Múltiplos recursos disponíveis”,



condição que não parece estar associada, para os docentes da pesquisa, a “Maior eficiência no aprendizado”, item que obteve apenas uma escolha, bem como não se apresenta como fator que atue positivamente na “Interação professor/aluno”, problema tematizado no Gráfico 5 e apontado em grande medida como dificuldade (33 apontamentos, no total). Na leitura dos demais dados do Gráfico 6, resta-nos mencionar, em diálogo com informações trazidas nos gráficos 4 e 5, relativamente à ampliação da carga de trabalho no contexto da pandemia, o reconhecimento paradoxal de ganhos ligados às facilidades do trabalho remoto, todos associados, de algum modo, à gestão do tempo e à comodidade – “Dar aula estando em qualquer lugar. Não precisar se deslocar” e “Ganho de tempo para outras atividades”.



**Gráfico 6** - Maior facilidade trazida para a prática docente no contexto da pandemia.  
**Fonte:** elaborado pelos autores.

Do questionário, tomamos ainda, no Quadro 1, a seguir, 3 respostas dos professores à seguinte demanda: “Complete a frase: A pandemia me mostrou que o MAIS importante nas práticas de ensino/aprendizagem é...”. As respostas selecionadas representam posições recorrentes no conjunto dos dados, as quais indiciam uma compreensão do agir docente a partir de uma orientação axiológica.

Professor <sup>6</sup>	Resposta (Destaques nossos.)
P2E1	(1) “ser capaz de se reinventar sempre, estar pronto para readaptar e inovar nossas práticas e conhecimentos, <b>inclusive tecnológicos.</b> ”
P7E2	(2) “estar <b>comprometida afetivamente com o aluno</b> , que precisa ser visto como ser humano como eu sou, com medos e limitações, por isso que <b>ensinar é algo muito maior e mais nobre do que vomitar conteúdos que qualquer Google mostra.</b> ”
P21E1	(3) “ <b>olhar nos olhos, tocar, escutar</b> , ver sem <i>delay</i> e sem cair, <b>a mediação tecnológica não pode ser algo pra atrapalhar o ensino.</b> ”

**Quadro 1:** Visão dos professores no questionário  
**Fonte:** dados da pesquisa.

O Quadro 1 abriga respostas dos professores nas quais a relação entre as dimensões epistemológicas e praxeológicas é posta em cena de diferentes modos: ora positivando a capacidade de constante inovação/adaptação de conhecimentos e práticas pelo professor, como se vê em (1) e (2); ora negando a relevância de conteúdos a ensinar, em detrimento da valorização da dimensão humana no processo, o que se nota em (2); ora, ainda, criticando os transtornos trazidos pelas falhas da tecnologia e mesmo seus impedimentos, diante do que é assumido como mais relevante nas práticas de ensino/aprendizagem, como se vê em (3).

Em (1), chama atenção como os conhecimentos tecnológicos entram como um adendo (“inclusive os tecnológicos”), o que pode ser interpretado como uma negociação do sujeito com as vozes sociais que preconizam os saberes prioritários para a prática docente; nesse sentido também poderia haver aí uma negação às limitações que a categoria docente tem diante dos saberes no campo das tecnologias. A natureza dos saberes a ensinar é posta em questão em (2) por meio de uma avaliação construída com base em saberes experienciais (VANHULLE, 2009), que atuam de modo a negar a relevância do conteúdo em si (“conteúdos que qualquer Google mostra”) e, ao mesmo tempo, a sublinhar a superioridade da atividade docente com qualificações edificadas no domínio da mitificação do ofício (“ensinar é algo muito maior e mais nobre”). Por

<sup>6</sup> Os professores foram identificados com números em sequência (P1, P2, P3, em diante). E1 e E2, como já informado, são formas que remetem ao estado em que atua o professor.

fim, a avaliação presente em (3), igualmente construída a partir de saberes experienciais, contrapõe o ensino presencial ao ensino remoto, questionando a condição deste para apoio adequado ao que se elege como prioritário (“olhar nos olhos, tocar, escutar”). Os discursos desses docentes revelam leituras que fazem sobre essa prática (BULEA, 2010), muitas vezes orientadas pelos valores que dão a ela.

Na sequência, analisando-se excertos da entrevista *online*, é possível entrever, no bojo das reflexões feitas pelos professores, aspectos que tematizam o trabalho docente entremeado pelas representações do “conforto” que a sala de aula física propicia em detrimento das (em contraposição às) aflições/angústias provocadas pela situação de ensino remoto em contexto de pandemia, o que aponta para determinados condicionamentos quanto aos papéis dos sujeitos envolvidos na interação.

Professor	Excertos (Destaques nossos.)
P3E1	(4) “uma grande dificuldade pra mim... é ser eu mesma... assim... como professora... <b>sem a proteção da sala de aula... sabe?... com a tela é uma exposição da minha casa... da minha vida íntima...</b> eu não gosto de me ver na tela... isso é muito doido... e a gente não pode desligar a câmera como eles... né?... os alunos... isso explica até por que tanta gente coloca aquele fundo falso né?... <b>eu acho que a sala de aula normal me dá já um lugar... é como se esse lugar físico fizesse a gente ser mais professora... com mais segurança... quer dizer... com a nossa autoridade de professor mesmo... eu preciso disso demais [...]</b> ”
P12E1	(5) “[...] eu mesmo foi um que falou da importância da interação professor/aluno no questionário né?... mas não é apenas por causa de não ver eles... ou deles não estarem com as câmaras abertas... <b>a gente sabe que rola um tanto de problema aí... depressão dos alunos... maus-tratos na família deles... falta de grana e mesmo a morte...</b> tudo isso tá junto nisso tudo... e <b>eu não me sinto capaz de ser esse professor da tela e ajudar meus alunos nos problemas deles...</b> tem o problema da conexão deles muitas vezes... falta mesmo de grana... mas tem ainda o problema do sofrimento deles

	com a distância dos amigos e dos colegas... isso é punk sabe?”
--	--

**Quadro 2:** Excertos da sessão de entrevista *online*.

**Fonte:** dados da pesquisa.

A autoridade do professor é tematizada no excerto (4), no âmbito de uma reflexão que remete às várias mudanças impostas pelo ensino remoto. A sala de aula tradicional é referenciada e valorizada como espaço de proteção e segurança do professor (“sem a proteção da sala de aula” [...] “é como se esse lugar físico fizesse a gente ser mais professora... com mais segurança”) e, ao mesmo tempo, como território natural ao exercício profissional docente e à emergência da autoridade do professor (“quer dizer... com a nossa autoridade de professor mesmo... eu preciso disso demais”). Inicialmente, P3E1 avalia a exposição de sua intimidade como um problema (“com a tela é uma exposição da minha casa... da minha vida íntima”), situação da qual o estudante pode se esquivar desligando a câmera (“e a gente não pode desligar a câmera como eles... né?... os alunos... isso explica até por que tanta gente coloca aquele fundo falso né?”). A autoridade docente não estaria, portanto, sob esse ponto de vista, ligada apenas a um saber científico ou garantida por um *status* de ordem institucional; ela estaria também condicionada a um espaço físico – a sala de aula – que traz como que a memória da atividade docente e, nessa medida, prefigura e condiciona os papéis dos participantes da atividade. Poderíamos também pensar que essa autoridade parece ser também colocada em xeque no contexto digital, campo que revelaria alguma fragilidade epistêmica e praxeológica do professor perante os alunos.

O olhar sobre o excerto (5) traz-nos um caminho possível para compreender os dados aportados no Gráfico 5 (“Dificuldade dos alunos”), como maiores dificuldades para a prática docente no contexto da pandemia. São dificuldades de ordem emocional e/ou social (“a gente sabe que rola um tanto de problema aí... depressão dos alunos... maus-tratos na família deles... falta de grana e mesmo a morte... tudo isso tá junto nisso tudo... e eu não me sinto capaz de ser esse professor da tela e ajudar meus alunos nos problemas deles”) que levam P12E1 a se reconhecer impotente na tarefa de apoiar seus alunos. A assunção dessa impotência carrega não só uma avaliação negativa da experiência docente no ensino remoto como também a valorização de papéis para o professor que transcendem sua relação com o objeto de ensino disciplinar.

A fala desse professor traz à tona a essência da interação professor/aluno e as emoções que são vivenciadas em sala de aula física, cujas pistas estariam prejudicadas em um contexto interacional de ensino remoto. Isso pode ser visto, por exemplo, conforme reflete Brasileiro (2018, p. 157), “nas alterações de posturas e movimentos corporais, ritmos, tons e sobreposições de vozes, mudanças nos olhares e nas expressões faciais, posicionamento e natureza dos participantes, enquadres e *footings* ocorridos no evento”. Tal prejuízo a que se refere esse professor também incide sobre a dimensão axiológica do agir, ecoando em seu discurso: “e eu não me sinto capaz de ser esse professor da tela e ajudar meus alunos nos problemas deles”.

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao discutirmos a percepção de professores brasileiros sobre a experiência de ensino em situação remota, no contexto da pandemia provocada pela Covid-19, trouxemos ênfase à dimensão axiológica flagrada nos discursos dos 36 participantes da pesquisa, o que nos permitiu encontrar evidências de um processo de questionamento ou de redimensionamento em relação aos papéis do professor e a seu agir em práticas de ensino/aprendizagem.

Vários aspectos dos resultados discutidos poderiam ser recuperados no desfecho deste artigo, mas, a despeito de todas as dificuldades e esforços empreendidos pelos docentes, gostaríamos de sublinhar a reiterada tematização de fatores respeitantes à dimensão interacional entre professores e alunos, quer como um dos fortes fatores da preocupação docente no exercício da profissão, quer – e talvez por isso mesmo – como uma das dimensões mais prejudicadas pelo uso de tecnologias digitais, vistas como uma contingência da situação e não necessariamente como uma escolha.

Ainda que seja pequena a amostra com a qual trabalhamos, a recorrência de determinados posicionamentos e avaliações nela presentes nos autoriza a considerar as possibilidades de contribuições da pesquisa nas práticas de formação inicial e continuada de professores, bem como em outros estudos. Reconhecemos, desse modo, a relevância de novos investimentos que se debrucem sobre a educação, vista como dimensão social da formação humana.

**REFERÊNCIAS**

- ASSIS, Juliana Alves. Representações sociais sobre o professor na formação inicial docente: diálogos e confrontos. REICHMANN, Carla L.; GUEDES-PINTO, Ana Lúcia (org.). *Horizontes (im)possíveis no estágio: práticas de letramento e formação de professores de línguas*. Campinas: Pontes, 2018. p. 67-83.
- BRASILEIRO, Ada Magaly Matias. *A emoção na sala de aula: impactos na interação professor/aluno/objeto de ensino*. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2018.
- BRONCKART, Jean-Paul. *Atividade de linguagem, texto e discurso: por um interacionismo sócio-discursivo*. São Paulo: EDUC, 1999.
- BRONCKART, Jean-Paul. *Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano*. Campinas: Mercado de Letras, 2006a.
- BRONCKART, Jean Paul. Interacionismo sócio-discursivo: uma entrevista com Jean-Paul Bronckart. Tradução de Cassiano Ricardo Haag e Gabriel de Ávila Othero. *Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL*, v. 4, n. 6, março 2006b. Disponível em: [http://www.revel.inf.br/files/entrevistas/revel\\_6\\_entrevista\\_bronckart\\_port.pdf](http://www.revel.inf.br/files/entrevistas/revel_6_entrevista_bronckart_port.pdf). Acesso em: 30 ago. 2020.
- BRONCKART, Jean-Paul. *O agir nos discursos: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores*. Campinas: Mercado de Letras, 2008.
- BULEA, Ecaterina. *Linguagem e efeitos desenvolvimentais da interpretação da atividade*. São Paulo: Mercado de Letras, 2010.
- CARNIN, Anderson; GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos. Agir linguageiro, tomada de consciência e desenvolvimento profissional do professor em formação continuada. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v. 16, n. 3, p. 365-385, jul./set. 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbla/v16n3/1984-6398-rbla-16-03-00365.pdf>. Acesso em: 5 set. 2020.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 39. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2009.
- GESTRADO UFMG. *Trabalho docente em tempos de pandemia*. Relatório técnico. Belo Horizonte: CNTE, 2020. Disponível em: <http://abet-trabalho.org.br/relatorio-tecnico-trabalho-docente-em-tempos-de-pandemia/>. Acesso em: 04 nov. 2020.
- GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos; CARNIN, Anderson; LOUSADA, Eliane Gouvêa (org.). *O Interacionismo Sociodiscursivo em foco: reflexões sobre uma teoria em contínua construção e uma práxis em movimento*. Araraquara: Letraria, 2020.
- LOPES, Maria Angela Paulino Teixeira. Gêneros de discurso na formação – saberes em diálogo na constituição da identidade acadêmica e profissional. In: REICHMANN, Carla L.; GUEDES-PINTO, Ana Lúcia (org.). *Horizontes (im)possíveis no estágio: práticas de letramento e formação de professores de línguas*. Campinas: Pontes, 2018. p. 195-218.

LEURQUIN, Eulália Vera L. Fraga; PEIXOTO, Camila M. Marques. A construção de um agir reflexivo do professor no espaço de formação docente. *Scripta*, v. 15, n. 28, p. 83-102, 2011.

LOUSADA, Eliane Gouvêa. Intervenção, pesquisa e formação: ações para a aprendizagem do trabalho docente e para o desenvolvimento de professores. *Horizontes*, v. 35, n. 3, p. 94-104, 2017.

MACHADO, Anna Rachel. *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*.

Londrina: EDUEL, 2004.

MESSIAS, Carla; DOLZ, Joaquim. As noções de gestos e de agir didático para a formação de professores de línguas: interfaces do trabalho docente. *Cadernos Cenpec* | Nova série, [s. l.], v. 5, n. 1, fev. 2016. Disponível em: <http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/319>. Acesso em: 25 out. 2020.

REICHMANN, Carla L.; GUEDES-PINTO, Ana Lúcia (org.). *Horizontes (im)possíveis no estágio: práticas de letramento e formação de professores de línguas*. Campinas: Pontes, 2018.

VANHULLE, Sabine. Savoirs professionnels et construction sociodiscursive de l'agir. *Bulletin Suisse de Linguistique Appliquée*, Neuchâtel, n. 90, p. 168-188, 2009. Disponível em: <https://archiveouverte.unige.ch/unige:9724>. Acesso em: 30 ago. 2020.

VOLÓCHINOV, Valentin N. *Marxismo e Filosofia da Linguagem: problemas fundamentais do método sociológico*. Tradução, notas e glossário de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2017. (Original publicado em 1929).