

PROTAGONISMO DOCENTE E OS USOS DAS TDICS EM CONTEXTO DE ENSINO REMOTO: UM RECORTE TEÓRICO À LUZ DA PERSPECTIVA BAKHTINIANA

TEACHER PROTAGONISM AND THE USES OF TDICS IN THE CONTEXT OF REMOTE EDUCATION: A THEORETICAL FRAME IN THE LIGHT OF THE BAKHTINIAN PERSPECTIVE

EL PROTAGONISMO DOCENTE Y LOS USOS DE LAS TDICS EN EL CONTEXTO DE LA EDUCACIÓN A DISTANCIA: UN MARCO TEÓRICO A LA LUZ DE LA PERSPECTIVA BAKHTINIANA

Josenilda Santos Luiz¹

Eliete Correia dos Santos²

RESUMO

O protagonismo docente em contexto de ensino remoto foi caracterizado de modos distintos, através dos usos da linguagem nas várias possibilidades de mediação, por meio das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs). Neste sentido, o presente artigo é um recorte teórico, o qual apresenta reflexões de uma pesquisa de mestrado em desenvolvimento 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 a importância do protagonismo docente no processo de ensino e aprendizagem, bem como os usos das TDICs em período pandêmico, e o protagonismo docente sob o viés da perspectiva bakhtiniana. Esperamos com o desenvolvimento deste artigo poder contribuir com novas reflexões em torno do agir docente mediado pelas TDICs. Portanto, ressaltamos a dimensão significava que o protagonismo docente foi evidenciado em contexto de ensino remoto por meio das relações dialógicas do *EU* com o *OUTRO*.

Palavras-chave: protagonismo docente; ensino remoto; perspectiva bakhtiniana.

ABSTRACT

Teaching protagonism in the context of remote teaching was characterized in different ways, through the use of language in the various possibilities of mediation, through Digital Information and Communication Technologies (TDICs). In this sense, this article is a theoretical approach, which presents reflections of a master's research in development entitled "Teaching protagonism as a responsible act: a dialogic analysis of language teachers' speeches in the context of remote teaching.". Our objective is to discuss the importance of teacher protagonism in the teaching and learning process, as well as the uses of TDICs in a pandemic period, and the

¹ Especialista em Educação pela UFCG/PB. Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino - PPGLE da UFCG/PB. E-mail: josenilda.santos@estudante.ufcg.edu.br

² Pós-doutora em Educação Contemporânea pela UFPE. Doutora em Linguística pelo PROLING-UFPB. Professora colaboradora PPGLE-UFCG e permanente do PPGFP-UEPB. Membro do grupo de pesquisa GPLEI e líder do GPAS. E-mail: professoraeliete@hotmail.com



teacher protagonism from the Bakhtinian perspective bias. We hope with the development of this article to be able to contribute with new reflections around the teaching action mediated by DICTs. Therefore, we emphasize the dimension meant that the teaching protagonism was evidenced in the context of remote teaching through the dialogic relations of the ME with the OTHER.

Keywords: teaching protagonism; remote teaching; bakhtinian perspective.

RESUMEN

El protagonismo docente en el contexto de la enseñanza a distancia se caracterizó de diferentes maneras, a través del uso del lenguaje en las diversas posibilidades de mediación, a través de las Tecnologías Digitales de la Información y la Comunicación (TDIC). En ese sentido, este artículo es una aproximación teórica, que presenta reflexiones de una investigación de maestría en desarrollo titulada “El protagonismo docente como acto responsable: un análisis dialógico de los discursos de los profesores de idiomas en el contexto de la enseñanza a distancia”. Nuestro objetivo es discutir la importancia del protagonismo docente en el proceso de enseñanza y aprendizaje, así como los usos de las TDIC en período de pandemia, y el protagonismo docente desde el sesgo de la perspectiva bakhtiniana. Esperamos con el desarrollo de este artículo poder contribuir con nuevas reflexiones en torno a la acción docente mediada por las TIC. Por lo tanto, destacamos la dimensión significó que el protagonismo docente se evidenció en el contexto de la enseñanza a distancia a través de las relaciones dialógicas del YO con el OTRO.

Palabras clave: protagonismo docente; enseñanza a distância; perspectiva bajtiniana.

INTRODUÇÃO

Ao desenvolvermos essa pesquisa consideramos o professor, como sendo um sujeito crítico/reflexivo, o qual tem a responsabilidade na mediação das relações entre o *eu* com o *outro* no contexto de ensino remoto. De modo específico, o agir do professor passa a ser compreendido nesta pesquisa como um “protagonismo docente”, que expressa suas vivências por meio dos usos da linguagem e contribuindo significativamente na aprendizagem e relações de interação professor/aluno.

Neste sentido, o presente estudo é caracterizado como um recorte teórico de uma pesquisa em desenvolvimento, pois é de suma importância destacar as teorias que embasam a concretização de pesquisas em âmbito acadêmico. Deste modo, a referente pesquisa aborda um específico período da pandemia do Covid-19, em que o ensino remoto representa uma importantíssima estratégia educacional objetivando sanar as lacunas provocadas pelo isolamento social, bem como possibilitar a continuidade do ensino no país.

Convém destacarmos que a efetivação do ensino remoto foi possível devido aos usos das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs), que, sendo mediadas por professores, passaram a evidenciar o protagonismo docente. Por essa



razão, são desenvolvidos estudos e reflexões diversas em âmbito acadêmico, a respeito do professor como protagonista e mediador do processo de ensino e aprendizagem, através do seu agir docente e de práticas interativas, assim como também, tem sido notória a ênfase nos instrumentos didáticos utilizados no processo de ensino e aprendizagem.

Para darmos início às nossas reflexões teóricas, apresentamos, como subsídio teórico neste recorte, abordagens a respeito das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) no contexto pandêmico, sendo destacados estudos desenvolvidos por autores como: Alves (2020), Aoki (2004), Guedes e Rangel (2021), Kensky (2003).

Bem como, refletimos o professor como sujeito do processo de ensino e aprendizagem por meio de contribuições de autores como: Dann (2018), Gomes (2019), Libâneo (2012), Medrado (2011), Meireu (2002), Perrotti (2017), (Saujat (2004), Soares (2020), Rocha e Vicente (2022). Apresentamos também, algumas legislações importantes como a LDB - Lei N° 9.394/96, a BNCC (2018) e a Portaria N° 343 de 17 de março de 2020.

E para refletirmos o Protagonismo docente sob o viés dos escritos de Bakhtin trazemos as contribuições de: Bakhtin (2017), Medviédev (2019), Paula (2013), Santos (2013), Volóchinov (2018), Xavier (2018).

Ressaltamos que o percurso teórico da pesquisa em questão contempla outros estudiosos que não serão pontuados neste estudo, por representar um recorte dos aspectos teóricos apresentados em um estudo maior. Deste modo, nosso objetivo consiste em discorrer sobre a importância do protagonismo docente no processo de ensino e aprendizagem, bem como os usos das TDICs em período pandêmico, e o protagonismo docente sob o viés da perspectiva bakhtiniana.

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

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



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

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

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE O USO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NO ENSINO REMOTO

As Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) são recursos utilizados desde antes da pandemia no processo de ensino e aprendizagem, porém com o ensino remoto sua visibilidade e importância foi intensificada. Deste modo, as TDICs são ressaltadas como sendo importantes meios para possibilitar aulas mais atraentes, dinâmicas e lúdicas. Além de possibilitar o acesso ao ensino por aqueles que não têm como estudar no formato presencial.

É preciso destacarmos que as legislações do nosso país são claras quanto ao uso das TDICs no contexto de ensino. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei N° 9.394/96, concebe a educação a distância (EAD) como uma modalidade da educação, materializada pelo uso das TDICs no processo de ensino e aprendizagem.

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

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

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

De modo geral, quando refletimos sobre os usos das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) no contexto de ensino remoto, é preciso

afirmarmos que com a situação de isolamento social, o contexto educacional precisou buscar estratégias educacionais e sendo assim, foi inserido o ensino remoto, regulamentado por meio da portaria N° 343 de 17 de março de 2020, publicada pelo Ministério da Educação (MEC), como alternativa de continuidade das atividades escolares e manutenção dos vínculos entre escola e família, alunos e professores, por meio do uso das TDICs.

Conforme discorrem Rocha e Vicente (2022, p.07), “O processo educativo é uma atividade importante e indispensável, mas é preciso sublinhar também que sua eficácia está diretamente ligada ao modo como ele é praticado (...)”. Neste entendimento, o ensino remoto praticado por meio do uso de TDICs está direcionado às atividades didáticas não presenciais, e, no contexto da emergência sanitária, tornou-se uma possibilidade.

Deste modo, o ensino remoto teve como principal objetivo minimizar os impactos no processo de ensino-aprendizagem escolar através do uso das TDICs.

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 as tradições em que vivem, permitem um entendimento mais eficaz, alternando os papéis de emissor e receptor, como co-protagonistas e contribuintes da ação cognitiva (SANTOS, 2013, p. 218).

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

Desse modo, no ensino remoto, se tornaram diversas as possibilidades de uso das TDICs concretizadas por meio de Redes Sociais, Plataformas Digitais e Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA), sendo destacado o *Google Classroom*, conforme



menciona Alves (2020, p. 24): “O *Google Classroom* tem sido uma ferramenta pedagógica facilitadora da continuidade da educação para “todos” (todos entre aspas porque, infelizmente, não é para todos”). Percebemos, na afirmação de Alves (2020), uma crítica ao acesso e ao manuseio das TDICs, sendo apontada como uma realidade a qual nem todos têm os mesmos direitos de vivenciarem.

Neste sentido, observemos o que Soares (2020, p. 08) discorre sobre o ensino remoto e sua efetivação no espaço escolar: “A sua implementação de modo aligeirado, esbarra na falta de acesso à internet de grande parcela dos estudantes e inclusive de uma significativa parte do corpo docente”. Acrescenta a isso que “soma-se o desconhecimento de um amplo setor do professorado no manejo de tecnologias para elaborar uma aula minimamente “interativa” (SOARES, 2020, p. 08).

Nestes termos, o ensino remoto ao ser posto em prática causou estranhamento nos espaços escolares e nas práticas docentes com o uso das TDICs.

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

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

Sendo assim, é imprescindível que possamos refletir sobre possibilidades quanto à criação de novas políticas educacionais, aptas a contemplar todas as demandas que se apresentarem a respeito da inclusão digital.

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



Vejamos o que nos diz Aoki (2004) sobre os usos das TDICs no processo de ensino aprendizagem:

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

É possível compreendermos que Aoki (2004) reforça o novo papel do professor, com as mudanças que acontecem na sua atuação docente, por meio do uso das TDICs, sendo diversas as possibilidades, melhorias e transformações ocorridas. Sobretudo, faz-se necessário ressaltarmos que para que sejam alcançadas mudanças efetivas no processo de ensino aprendizagem, é essencial que o professor tenha uma formação capaz de empoderar-se e mostrar autonomia através do protagonismo docente.

A VISÃO DO PROFESSOR COMO SUJEITO ATIVO NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM NO ENSINO REMOTO

O perfil docente é caracterizado, no contexto escolar, 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 Protagonismo docente.

Em relação a essa pesquisa, enfatizamos que contempla como objeto de reflexão as vozes de professores a respeito do seu agir docente, dando ênfase 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.

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

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

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

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

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

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

PROTAGONISMO DOCENTE: ASPECTOS DA DIMENSÃO SIGNIFICATIVA

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

O protagonismo representa, em sua essência, uma ação de resistência contra a opressão, discriminação, apartheid social, rejeição, desrespeito e negação ao diferente, por esta razão, não se pode falar em protagonismo, omitindo-se que este ao mesmo que resulta da ação

mediadora também a impulsiona e, por conseguinte, também reflete na dimensão política desta ação (GOMES, 2019, p. 11).

Ao refletirmos sobre os aspectos conceituais que envolvem o termo protagonismo, podemos observar que, nas palavras de Gomes (2019), o protagonismo é concebido como sendo uma representação de resistência, e essa resistência é evocada por questões sociais diversas que envolvem os sujeitos através do seu agir.

Desse modo 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.

Na concepção de Meirieu (2002, p. 105), “[...] um cidadão protagonista é um sujeito que se engaja de maneira ativa em uma coletividade. É um ser que deve fazer escolhas das quais depende o futuro de todos”. O autor destaca o termo cidadão protagonista, como um sujeito que, no meio social, assume de forma ativa determinado ato.

Além disso, reflete que este sujeito em seus atos como protagonista deve também fazer escolhas das quais depende o futuro de todos, ou seja, sempre pensa no bem comum da coletividade.

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



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

PROTAGONISMO DOCENTE REFLETIDO A PARTIR DA PERSPECTIVA BAKHTINIANA

Para refletirmos de forma teórica o professor protagonista à luz da perspectiva bakhtiniana, precisamos apreender os aspectos que norteiam o sujeito enquanto um protagonista que age nas diversas relações dialógicas professor/aluno.

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

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

Bakhtin (2017) ressalta que:

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

Bakhtin (2017), ao ressaltar a singularidade dos sujeitos em suas vivências, nos permite pensar no professor protagonista em tempos de ensino remoto, que precisou conhecer, pensar, atuar e decidir estratégias para significar o *ser/fazer docente*. É a partir deste viés que os atos se tornam significativos e o professor se torna protagonista dos seus atos em suas práticas escolares.

Por conseguinte, os usos da linguagem pelo professor no seu protagonismo caracterizam-se como objetos de análise para reflexões sócio-históricas diversas, e “cada produto ideológico (ideologema) é parte da realidade social e material que circunda o homem, é o momento do horizonte ideológico materializado.” (MEDVIÉDEV, 2019 [1928], p. 50). Na perspectiva deste pensamento, convém afirmarmos que linguagem e pensamento são categorias que se relacionam mutuamente e dialogicamente.

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”.

A cerca disso, observemos o que expressa Medviédev (2019) um dos estudiosos representantes do Círculo:

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

Na perspectiva da ADD, não é somente o enunciado que tem sua importância, mas a enunciação efetivada através do processo de usos da língua em movimento. De acordo com o que nos apresenta Medviédev (2019), a palavra expressa sentidos a partir do momento que é parte objetiva e contextualizada sócio-historicamente nas relações de interação entre os sujeitos.

Em outras palavras, salientamos que o significado da palavra se torna importante a partir da sua materialidade social, são os usos que possibilita a junção de significados.

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

Constituir-se professor protagonista é, um jeito de ser, de compreender a interdependência entre si mesmo, o mundo e os outros, é de compreender-se como um dos sujeitos constituintes de uma relação, mas não o único. Ser professor protagonista é compreender-se como um interlocutor e parceiro com disponibilidade para – conversas, negociar, reivindicar, rever suas atitudes, - e compreender-

se construindo um coletivo com outros que também são protagonistas.
(DANN, 2018, p. 03).

Nas palavras expressas por Dann (2018), podemos refletir o professor protagonista como um sujeito que se expressa com um “jeito de ser” e de compreender a interdependência consigo próprio e com outros sujeitos em situações de interação. É nessas relações dialógicas, nas expressões do ato ético, que o professor se torna protagonista e se relaciona com outros também protagonistas de seus atos.

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 por meio dos usos da linguagem em suas interações sociais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa vislumbra um olhar para o professor como sendo um protagonista em contexto de ensino remoto, através do seu agir docente. Nestes termos, destacamos que as TDICs são instrumentos que auxiliam o *ser/fazer docente* como mecanismos presentes numa educação que não abandona o viés tradicional, mas que inova, recria e reinventa novas abordagens e modos de agir.

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.

Por esta razão, são atribuídas aos professores, enquanto sujeitos ativos em contexto de ensino, a mediação dos instrumentos didático pedagógicos no processo de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, reafirmamos nosso pensamento, ressaltando que, na prática *ser/fazer docente*, ou seja, na concretização do ato pedagógico, o professor é capaz de se perceber como protagonista e, através dos seus atos, refletir seu agir e a sua formação profissional, em prol de seus objetivos no contexto de ensino.



Portanto, ao lançarmos um olhar para o professor protagonista sob o viés da perspectiva bakhtiniana, podemos apreender que as expressões dos sujeitos são evidenciadas em seus atos, os quais são vivenciados, por meio dos usos da linguagem como únicos e irrepetíveis, assim como repletos de sentidos e valorações.

De modo especial, salientamos que, sob o viés da perspectiva bakhtiniana, o professor protagonista, no seu agir, é por excelência dialógico, devido suas relações de troca com os alunos, é o *EU* que interage nas relações dialógicas com o *OUTRO*.

Referências

ALVES, Gláucia Peçanha. Plataforma google classroom em tempos de pandemia: O protagonismo docente para uma melhor performance de seus discentes. **Anais do CIET: EnPED: 2020** - (Congresso Internacional de Educação e Tecnologias | Encontro de Pesquisadores em Educação a Distância). São Carlos. 2020. Disponível em: <https://cietenped.ufscar.br/submissao/index.php/2020/article/view/1622>. Acesso em 16 de set. 2021.

AOKI, Jane Maria Nóbrega. As tecnologias de informação e comunicação na formação continuada dos professores. **EDUCERE**, Revista da Educação, vol. 4, n.1, jan./jun., 2004. Disponível em: <http://revistas.unipar.br/educere/article/viewFile/181/155> Acesso em: 20 de fev. 2023.

BAKHTIN, Mikhail. **Para uma filosofia do Ato Responsável**. São Carlos: Pedro & João Editores, 3 ed. 2017.

BRASIL, **Base Nacional Comum Curricular - BNCC**, Brasília: MEC/SEB, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 20 de fev. 2023.

BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9.394/96**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 20 de fev. 2023.

BRASIL, Portaria 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**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Portaria/PRT/Portaria%20n%C2%BA%20343-20-mec.htm. Acesso em: 20 de fev. 2023.

DANN, Adriana da Veiga. **Protagonismo docente: uma perspectiva sobre o protagonismo docente na educação infantil**. (Especialização/MBA/MBE/Pós-MBA). Curso de pós graduação em educação infantil da Unidade Acadêmica de graduação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS. Porto Alegre, 2018. Disponível em: <http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/7076?show=full>. Acesso em: 20 de fev. 2023.

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

GUEDES, Douglas Souza; RANGEL, Tauã Lima Verdán. Ensino remoto e o ofício do professor em tempos de pandemia. In: **Ensino remoto e a pandemia de Covid-19**. Elói Martins Senhoras (org.). Coleção Comunicação e Políticas Públicas, v.89. Boa Vista: ed. Iole. 2021.

KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. 4. ed. Campinas/SP: ed. Papirus, 2003.

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

MEDRADO, Betânia Passos. Compreensão da docência como trabalho: reflexões e pesquisas na/da linguística aplicada. In: MEDRADO, Betânia Passos; PEREZ, Mariana. (Organizadoras). **Leituras do agir docente: a atividade educacional à luz da perspectiva interacionista sócio discursiva**. Campinas, São Paulo: Pontes Editores. 2011.

MEDVIÉDEV, Pável Nikoláievitch. **O método formal nos estudos literários: introdução crítica a uma poética sociológica**. Tradução Sheila Camargo Grillo e Ekaterina V. Américo. São Paulo: Contexto, 2019 [1928].

MEIRIEU, Philippe. **A Pedagogia entre o Dizer e o Fazer**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PAULA, Luciane de. Círculo de Bakhtin: uma Análise Dialógica de Discurso. **Rev. Est. Ling.** Belo Horizonte, v. 21, n. 1, jan./jun. 2013. Disponível em: <https://docplayer.com.br/38948616-Circulo-de-bakhtin-uma-analise-dialogica-de-discurso.html>. Acesso em: 20 de fev. 2023.

PERROTTI, Edmir. Sobre informação e protagonismo cultural. In: **Informação e protagonismo social**. Henriette Ferreira Gomes e Hildenise Ferreira Novo (orgs). Salvador: EDUFBA, 2017.

ROCHA, Maria Félix Lopes da; VICENTE, José João Neves Barbosa. Sobre o ato de educar: um breve olhar. **Saberes: Revista interdisciplinar de Filosofia e Educação**, Volume 22, Nº01, Dez 2022, ISSN1984-3879. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/saberes/article/view/30406>. Acesso em: 10 de mai. 2023.

SANTOS, Eliete Correia dos. **Uma proposta dialógica de ensino de gêneros acadêmicos: nas fronteiras do Projeto SESA**. 418p. Tese (Doutorado) – Doutorado em Linguística. Universidade Federal da Paraíba, UFPB, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/tede/6432>. Acesso em: 20 de fev. 2023.



SAUJAT, Frédéric. O trabalho do professor nas pesquisas em educação: um panorama. In: MACHADO, Anna Rachel (Org.). **O ensino como trabalho**: uma abordagem discursiva. Londrina: Eduel, 2004.

SOARES, Sávvia Bona Vasconcelos. Coronavírus e a modernização conservadora da educação. In: SOARES, S. B. V. *et al.* (org.). **Coronavírus, educação e luta de classes no Brasil**. Editora Terra Sem Amos, 2020, 44 p. p. 5-14. Disponível em: <https://terrasemamos.files.wordpress.com/2020/05/coronavc3adrus-educac3a7c3a3o-e-luta-de-classes-no-brasil-2.pdf>. Acesso em: 20 de fev. 2023.

VOLÓCHINOV, Valentin. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução de notas e glossário de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo, ed.34, 2018.

XAVIER, Manassés Morais. **Educomunicação em perspectiva dialógico-discursiva**: leituras do jornalismo político no ensino médio. Tese (Doutorado) - Doutorado em Linguística. Universidade Federal da Paraíba, UFPB, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/13775>. Acesso em: 20 de fev. 2023.

Submetido em: 22/05/2023

Aceito em: 07/08/2023