

Vivências de professores/as de línguas responsivos/as e responsáveis

Lived experiences of active responsive and responsible language teachers

Andre Cordeiro dos Santos ¹

Rita Maria Diniz Zozoli ²

Sílvio Nunes da Silva Júnior ³

RESUMO

Propomos, com este estudo, uma discussão sobre a constituição do/a professor/a de línguas responsivo/a e responsável, partindo das vivências desses sujeitos no cronotopo da pandemia, como parte de um projeto de pesquisa maior, sobre as vivências desses/dessas professores/as. Tendo como pressupostos teóricos escritos do chamado Círculo de Bakhtin e estudos sobre formação e vivências de professores/as, procuramos discutir aspectos da concepção de professor/a responsivo/a ativo/a e responsável, articulando os apontamentos teóricos e epistemológicos com alguns discursos de professores/as que vivenciaram a realidade pandêmica de ensino. Em linhas gerais, a investigação deixou perceptível que os desafios lançados à profissão docente, reforçados pelo cronotopo da pandemia, vêm evidenciando o caráter múltiplo das vivências do/a professor/a. Assim, aspectos oriundos de suas vivências pessoais e profissionais, que englobam discursivamente particularidades individuais e elementos que emergem do compartilhamento constante de dificuldades e avanços entre professores/as em espaços distintos, ora se mostram por meio do *vivenciamento do nós do tipo coletivo*, ora por meio do *vivenciamento do nós do tipo individualista*.

Palavras-chave: Ensino Remoto. Sujeito. Vivências.

ABSTRACT

We propose, with this study, a discussion about the constitution of the responsive and responsible languages teacher from lived experiences in the pandemic chronotope as part of a bigger research project about lived experiences of those teachers. Based on the theoretical assumptions written of the so-called Bakhtin Circle and on studies about training and lived experiences of teachers, we seek to discuss some aspects of the conception of an active responsive and responsible teacher, articulating the theoretical and epistemological writings with some discourses of teachers who experience the current teaching reality. In general, the investigation made clear that challenges thrown to the teaching profession show the multiple character of the teacher's lived experience. Thus, aspects arising from their personal and professional lived experiences, which discursively encompass individual particularities and elements that emerge from the constant sharing of difficulties and advances between teachers in different spaces, are sometimes shown through the collective lived experience, sometimes through individualist lived experience.

Keywords: Remote Education. Subject. Lived experience.

¹ Docente do Instituto Federal de Alagoas – Campus Murici. Doutor em Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura (PPGLL) da Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Murici/AL, Brasil. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8760-192X>. E-mail: andre.cordeiro@ifal.edu.br.

² Docente colaboradora do Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura (PPGLL) da Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Doutora em *Linguistique et Enseignement du Français - Université de Franche Comté Besançon*. Maceió/AL, Brasil. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0351-1397>. E-mail: ritazoz@gmail.com.

³ Docente da Universidade de Pernambuco (UPE). Doutor em Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura (PPGLL) da Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Maceió/AL, Brasil. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1753-399X>. E-mail: silvionunesdasilvajunior@gmail.com.

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Ser professor/a, em uma perspectiva dialógica, é estar imerso/a em um processo de constante constituição de si mesmo, a partir das relações estabelecidas com as instâncias sociais e com os sujeitos de grupos sociais com os quais esse sujeito interage discursivamente. Dado esse fato, é pertinente que busquemos refletir e compreender questões relacionadas ao modo de vivenciamento pelo/a professor/a dos diferentes momentos histórico-sociais, para, assim, fazer avançar discussões sobre formação docente e práticas de ensino e aprendizagem. Considerando que, entre o dia 11 de março de 2020 e 05 de maio de 2023, vivenciamos o cronotopo da pandemia, que impôs mudanças significativas nos modos de os sujeitos viverem em sociedade, entendemos ser relevante refletir sobre os efeitos desse momento no plano da educação, partindo, para tanto, das vozes de professores/as.

Cabe esclarecer que, ao denominarmos cronotopo da pandemia, apoiamo-nos em Bakhtin (1998, p. 211), que define cronotopo como “a fusão dos indícios espaciais e temporais num todo compreensivo e concreto.”. Considerando o cronotopo como categoria contedutístico-formal, Bakhtin propõe, ainda, que esse conceito possa expressar a “indissolubilidade de espaço e de tempo (tempo como a quarta dimensão do espaço)” (BAKHTIN, 1998, p. 211). Assim, introduz esse conceito na crítica literária, acrescentando, ainda, que os gêneros e as variedades de gênero são determinados pelo cronotopo. Acrescente-se que esse conceito “determina (em medida significativa), também, a imagem do indivíduo na literatura; essa imagem sempre é fundamentalmente cronotópica.” (BAKHTIN, 1998, p. 212).

Os cronotopos são interligados a “temas gerais”, os “motivos”, que entram como elementos constitutivos nos enredos dos romances, como os motivos do encontro, do reconhecimento, do disfarce, da troca de roupa, da morte simulada, da falsa traição. “Esses motivos são cronotópicos por natureza (é bem verdade que de modo diverso nos diferentes gêneros)” nos diz Bakhtin (1998, p. 222). Em nosso trabalho, a pandemia da Covid-19 é um tema ou motivo que corresponde a um tempo e a um lugar em que ela aconteceu. Ao mesmo tempo, é possível situar um cronotopo mais amplo relacionado a pandemias de modo geral, as quais aconteceram em tempos e espaços outros, numa perspectiva de um modelo de temporalidade no qual estão contempladas a imprevisibilidade e a inconclusibilidade como parte da natureza das coisas (MORSON, 2015; ZOZZOLI, 2020).

No que se refere às mudanças na educação, elas se deram de diversas formas. Primeiro, a pandemia ocasionou a suspensão de aulas presenciais em todos os níveis. Por algum tempo, muitas instituições de ensino do país estiveram com as atividades completamente suspensas, na esperança de que a pandemia começasse a cessar em um ou dois meses. Como a pandemia persistiu para além da previsão, sob pressão de pais/clientes, as instituições de ensino particulares, com a ameaça de paralisação de pagamentos de mensalidades, impuseram o formato remoto emergencial aos seus professores/as e alunos/as, que, em muitos casos, tiveram que se adaptar de forma brusca à realidade pandêmica. No caso da educação pública, a questão figurou mais problemática, tendo em vista que, ao contrário do que acontece na educação privada, parcela significativa dos alunos das escolas públicas não tem acesso à internet.

Durante e após a pandemia, várias reflexões sobre as dificuldades do ensino remoto surgiram. A evolução da pandemia conduziu a revisões de condutas em alguns lugares (instituições, cidades, países). Em outros, decidiu-se por um retorno sem discussões mais aprofundadas, guiados por negacionismos, que, por sua vez, eram e são comandados pelo lucro dos que estão no poder e pela visão imediatista dos consumidores/usuários (termos de DE CERTEAU, 2014). Nesse quadro, muitas opiniões de especialistas em vários domínios, de gestores/as da educação, de mães de família foram ouvidas/lidas na mídia, mas as vozes dos/as professores/as não repercutiram muito nesses espaços. Muitas discussões foram elaboradas a partir das situações dos/as professores/as, mas poucas introduziram as vozes dos/as professores/as; quando muito, inseriram alguns depoimentos para ilustrar uma determinada questão. Esses depoimentos esparsos de professores/as ao longo de matérias lidas nos chamaram a atenção para suas vivências e demandam reflexões mais acuradas.

Diante desse quadro de silenciamento dos/as professores/as, propomo-nos analisar discursivamente algumas vivências de professores/as de línguas no cronotopo da pandemia, dando voz aos/as professores/as, no intuito de compreender como essas vivências afetaram as suas vidas, as suas formações e/ou as suas práticas de ensino. Para este estudo, no plano teórico, com apoio em conceitos da Análise Dialógica do Discurso e em autores como Nóvoa (1992; 2017), Geraldi (2015) entre outros, em um primeiro momento, fazemos uma retomada histórica de aspectos relacionados ao papel do professor e do ensino de línguas, discutindo a respeito do silenciamento da voz do/a professor/a como profissional, para, em um segundo momento, propor uma discussão relacionada à visão do/a professor/a responsivo/a ativo/a e responsável, por meio da análise de aspectos das suas vivências. Para a constituição do *corpus*, devido ao então necessário distanciamento social, quando da realização da pesquisa, que dificultava entrevistas face a face, procedemos à aplicação de questionários via e-mail, no qual indagamos sobre aspectos de vida, formação e atuação profissional dos/as professores/as de línguas durante o que chamamos de cronotopo da pandemia.

2 A VOZ DO/A PROFESSOR/A E OUTRAS VOZES: BASES À COMPREENSÃO DE VIVÊNCIAS

Vivenciar é fazer avançar o processo dialógico de constante constituição de si mesmo por meio de interações discursivas com outrem. Essa afirmação, baseada nas discussões de Bakhtin (2010; 2011) e de Volóchinov (2017), aponta para a dimensão dialógica que perpassa os acontecimentos discursivos nos quais estamos imersos. Por conseguinte, não há como compreender as vivências de professores/as de línguas sem adentrar o contexto social mais imediato em sua inter-relação com o contexto social mais amplo. Como o contexto social mais amplo exige a historicidade, nesse primeiro momento, fazemos algumas considerações históricas que têm valor dialógico para a compreensão das vivências de professores/as de línguas no cronotopo pandêmico.

Numa perspectiva bakhtiniana em que “todo falante é por si mesmo um respondente em maior ou em menor grau: porque ele não é o primeiro falante, o primeiro a ter violado o eterno silêncio do universo” (BAKHTIN, 2011, p. 272), localizamos, a partir de Nóvoa (1992), o que denominaremos duas vozes dominantes nas bases da história da profissão docente: aquela da Igreja (católica num primeiro tempo) e aquela do Estado. Essas vozes ditam uma imagem do/a professor/a em que se cruzam “referências ao

apostolado e ao sacerdócio com a humildade e obediência dos funcionários públicos" (NÓVOA, 1992, p. 18).

Considerando a multiplicidade de vozes na visão bakhtiniana, em nosso país, hoje, novas vozes dominantes atuam juntamente com aquelas referidas anteriormente (a da Igreja – católica num primeiro tempo – e a do Estado): vozes evangélicas que vão engrossar as católicas, as quais continuam apontando para visões vocacionais e idealistas; e as vozes empresariais, que podem se associar ou não às primeiras ou a um determinado projeto de Estado.

Esse estado de coisas ameaça as instituições públicas de ensino através de várias frentes. A esse respeito, citando Zeichner, Payne e Brayko (2015), Nóvoa (2017, p. 1110) nos adverte que "estamos perante um movimento para desmantelar o sistema universitário de formação de professores, substituindo-o por um conjunto de programas empresariais que vão piorar a já difícil situação das escolas públicas e do professorado". Rejeitando as "lógicas de mercado e de desintegração de instituições" (NÓVOA, 2017, p. 1111) e considerando que é necessário repensar nossas instituições e transformar nossas práticas, o autor citado afirma que a universidade deve ser um "lugar híbrido", uma zona de fronteira com as escolas. Em consonância com o autor, consideramos que essa hibridez passaria também pela articulação com as comunidades, bairros, espaços urbanos ou rurais com suas peculiaridades, pois modelos genéricos correriam o risco de não se adequar às multiplicidades das situações e às dificuldades que cada uma apresenta: "Não é possível formar professores sem uma abertura à sociedade, sem um conhecimento da diversidade das realidades culturais que, hoje, definem a educação" (NÓVOA 2017, p. 1117).

No nosso entender, a *responsividade* e a *responsabilidade* (BAKHTIN, 2010) passam a se tornar os pilares para a transformação de que fala o autor. É com a formação do/a professor/a como responsivo/a ativo/a e responsável dentro de contextos nos quais estão inseridos, que poderemos garantir concretamente um presente e um futuro para a profissão docente e para uma sociedade que planeja enfrentar e resolver seus mais graves problemas. Essa formação se inicia na vida do/a professor/a como aluno/a, desde as séries iniciais até o nível universitário, em uma escola com professores/as responsivos/as e responsáveis, que contribuirão, por meio de um intenso fluxo dialógico, para desenvolver gerações de cidadãos/ãs responsivos/as e responsáveis, em um movimento contínuo. Esse/a professor/a não é um ser silenciado, ele/a ocupa um lugar no mundo e age ativamente e responsabilmente na sala de aula.

3 O/A PROFESSOR/A RESPONSIVO/A ATIVO/A E RESPONSÁVEL

Após um longo período da história do ensino de línguas no Brasil, durante o qual perdurou a ideia de professor como transmissor de conhecimentos e usuário/a de técnicas e metodologias mecanicistas, esse paradigma começa a entrar em crise nas décadas de 80 e 90, no período de redemocratização do Brasil (GERALDI, 2015). Neste momento, percebemos a incorporação, nos contextos de ensino e aprendizagem de línguas, por um lado, das ideias de professor/a reflexivo/a, professor/a pesquisador/a (GERALDI, 2015) e, por outro, de metodologias como as da pesquisa de auto-observação, da pesquisa colaborativa, da pesquisa-ação etc., o que começa a fomentar posturas ativas – de pertencimento a grupos sociais específicos – dos/as professores/as de línguas nas salas de aula, dando início ao res/surgimento de suas vozes. Assim, noções como professor

dialógico, educação como ato responsivo, educação dialógica, entre outras, vêm sendo discutidas por autores diversos – Szundy (2014), Oliveira e Szundy (2014), Geraldi (2015), Giovani e Souza (2017), Sobral e Giacomelli (2018) etc. –, no intuito de firmar as bases de um ensino dialógico, no qual a língua tem valor ideológico e os sujeitos que fazem parte dos contextos de ensino e aprendizagem ocupam lugares únicos no mundo, o que lhes permite ver o mundo de forma única.

Assim como fazem os autores mencionados no parágrafo anterior, tomamos os escritos do chamado Círculo de Bakhtin para firmar a noção de professor/a responsivo/a ativo/a e responsável. Nesses escritos, há a defesa de uma perspectiva dialógica de linguagem e, por extensão, também de sujeito e de mundo. O modo como esses autores concebem a linguagem não permite que o social seja separado do sistêmico e, mais que isso, da situação social imediata e da situação social mais ampla nas quais as interações se dão. Aos sujeitos, neste caso, cabem posições axiológicas expressas por meio de seus enunciados, que apontam sempre para lugares únicos ocupados no mundo, socialmente situados tanto em um plano mediato como imediato.

Há, assim, sempre sujeitos únicos em interação nas esferas – inclusive na escolar –, não sendo possível a esses sujeitos se eximir do momento inalienável do existir-evento valorados na relação do eu-para-o-outro, do outro-para-mim e do eu-para-mim (BAKHTIN, 2010). Esses sujeitos que subjazem a essa teoria de linguagem, por vivenciarem sempre acontecimentos únicos, não podem viver de seu acabamento, pois estão em permanente processo de constituição dialógica de si mesmos, resultado da vivência ativa no mundo. Assim, o sujeito ocupa “no existir singular um lugar único, irrepetível, insubstituível e impenetrável da parte de um outro” e “tudo o que pode ser feito por mim não poderá nunca ser feito por ninguém mais, nunca” (BAKHTIN, 2010, p. 96).

Nas práticas de ensino e de aprendizagem de línguas, de igual modo, o/a professor/a vivencia, na relação com os demais sujeitos que fazem parte da esfera escolar, as interações discursivas de forma única, não sendo, assim, proveitoso, recorrer a fórmulas genéricas e passíveis de repetição em múltiplos contextos – embora, em alguns casos, haja essa tentativa. O agir do/a professor/a na esfera discursiva escolar se constitui como um ser-evento irrepetível e, por isso, a cada nova interação, há sempre algo de novo no modo como esse *ser-professor/a* se mostra, sempre inacabado, resultado das relações professor/a-alunos/as, alunos/as-professor/a e professor/a-com-ele/a-mesmo/a que se dão na interação em sala de aula e fora dela (relação do/a professor/a com o mundo). Logo, nesse fato, percebemos a inevitável singularidade do existir e, junto a ela, o não-álibi do ser de que fala Bakhtin (2010), o que impossibilita qualquer tentativa de fuga à responsabilidade dos atos realizados/vivenciados. Sendo assim, na visão dialógica, devido ao tom emotivo-volitivo singular (ainda que construído no social), qualquer participação do sujeito em interações discursivas é uma participação ativamente responsiva e responsável.

Baseados nessa posição, defendemos que o/a professor/a de línguas sempre assume posições ativamente responsivas e responsáveis – ainda que essa postura seja responsiva apenas a vozes que tendem à estabilização do *status quo*, à repetição da língua supostamente homogênea e à perpetuação de práticas pré-definidas no ensino e aprendizagem de línguas. Esses/as professores/as em específico tendem a executar práticas de ensino e aprendizagem reprodutivistas, demonstrando posturas dialógicas de obediência a instâncias de poder que desprezam as especificidades, também dialógicas, do contexto de ensino e aprendizagem de línguas.

Dentro dessa visão de professor/a, como será analisado mais adiante, também identificamos os/as professores/as que assumem a postura de vivenciamento das práticas de ensino e aprendizagem como sendo membro de uma coletividade organizada – os grupos sociais dos quais o/a professor/a faz parte –, o que pressupõe a consideração das posturas ativas dos/as alunos/as, bem como a consideração do contexto social que é específico do/a professor/a e dos/as alunos/as, para além das vozes das instâncias de poder. Essas práticas são perpassadas por tons emotivo-volitivos desses grupos sociais, que servem como base à reconstrução situada das relações dialógicas de sentido na interação discursiva. Assim, para esse tipo de professor/a, não cabem práticas mecanicistas, já que o que pode ser feito por um sujeito-professor/a único/a em interação com sujeitos-alunos/as únicos/as, em um contexto único, não pode tender à estabilização e à repetição.

Nesse sentido, embora compreendamos que, dentro de uma visão responsiva ativa e responsável de professor/a, possa haver uma diversidade de outras posturas, tomamos essas duas como representativas dos modos de vivenciamento das práticas de ensino e aprendizagem de línguas, relacionando-as, a seguir, aos tipos de vivenciamento do nós dos quais fala Volóchinov (2017). Refletir sobre como os sujeitos e o contexto social são considerados pelos/as professores/as de línguas é significativo para a compreensão de suas vivências.

4 A NOÇÃO DIALÓGICA DE VIVÊNCIA

Neste trabalho, quando discutimos vivências de professores/as, não estamos nos referindo a meras experiências pelas quais os/as professores/as passaram, mas sim aos processos de compreensão dos acontecimentos vividos, nos quais há reformulações de si mesmos, como sujeitos abertos/inacabados/dialógicos que são, por meio de participações ativamente responsivas e responsáveis, como coletividade (ou não), com outros sujeitos, em eventos discursivos.

Logo, é através do discurso – entendido não como instância neutra da língua, mas vivendo fora de si mesmo, “na sua orientação viva para o objeto” (BAKHTIN, 1998, p. 99) e saturado de vozes alheias – que essas vivências são consideradas. Por isso, nossas análises ultrapassam o estritamente linguístico para levar em conta aspectos linguísticos e translinguísticos articulados. No caso específico deste artigo, tomamos relatos de algumas vivências de professores/as decorrentes de práticas de ensino e de aprendizagem de línguas em um tempo e espaço de isolamento social – o que lhes impôs instâncias discursivas outras, diferentes das tidas como “normais” –, buscando compreendê-las, por meio dos enunciados dos/as professores/as, em relação a aspectos de suas vidas, suas práticas e suas formações.

Apesar de haver alguns estudos que se detêm a noções de vivência em diferentes perspectivas – Toassa (2014), Marques (2017), Roberti (2019), por exemplo –, neste trabalho, a noção de vivência que discutimos é essencialmente dialógica, já que pressupõe sempre a alteridade de algum modo. Essa noção surge a partir de uma transposição de algumas reflexões do Círculo, como as de Bakhtin (2010; 2011) e as de Volóchinov (2017), para o estudo das vivências de professores.

Embora a discussão de Bakhtin (2011) se direcione ao ato de criação artística, o autor lida igualmente com noções dialógicas de língua, de sujeito e de mundo. Essa posição de Bakhtin (2011), que reforçamos, está presente em vários escritos do Círculo, tais

como Medviédev (2016), Volóchinov (2019) entre outros. Assim, apoiados nessa dimensão dialógica comum à criação discursiva e considerando os aspectos apontados no que se refere à vivência por Bakhtin (2011), podemos melhor compreender o nosso objeto de estudo.

Nessa visão, os acontecimentos discursivos pelos quais e nos quais os diferentes sujeitos estão envolvidos constituem, em processos de reflexão e refração, os lugares únicos dos sujeitos ocupados no mundo. Esses acontecimentos constituem vivências, processos dialógicos que consistem em participar discursivamente com o outro, na relação eu-para-outrem e, posteriormente, eu-para-mim, de um ato da vida, refazendo-se como sujeito dialógico.

Além disso, não é possível ao sujeito vivenciar o todo das ações realizadas/experenciadas, em todos os seus aspectos visíveis, estáveis e comuns, pois cada sujeito enfoca elementos que lhe chegam valorativamente e, neles, dá-se o vivenciamento ativo do mundo dado de forma única e irrepetível. Desse modo, o processo de vivenciamento do mundo implica a participação ativa e o constante refazer-se, já que “é como se eu partisse de dentro de mim nos meus vivenciamentos e me direcionasse em um sentido adiante de mim, para o mundo, para o objeto” (BAKHTIN, 2011, p. 36). Essa unicidade da existência – que caracteriza o não-álibi – implica o reconhecimento da responsabilidade com a própria unicidade e a existência, mesmo que possa haver tentativas de viver na passividade; de mostrar um álibi no existir; e de abdicar da singularidade e responsabilidade própria do existir (BAKHTIN, 2010).

Essa discussão, transposta para a realidade do ensino de línguas, permite ratificar que o/a professor/a vivencia o ato de ensinar como um ser-evento, de modo diferente dos/as demais professores/as – ainda que haja a tentativa de criação de álibis na existência por meio da obediência a instâncias de poder e uso de fórmulas repetíveis para o ensino. Além disso, ao participar de forma ativamente responsável e responsiva, o sujeito professor/a acaba por se antecipar a um sentido adiante dele, ainda que desconsidere as instâncias do seu contexto de ensino e aprendizagem, resultando em uma reconstituição de si mesmo como professor/a e como sujeito que é.

Além das reflexões de Bakhtin (2010; 2011), Volóchinov (2017) discute vivências, ajudando a expandir o que foi posto a partir de Bakhtin. De acordo com Volóchinov (2017, p. 207), “a estrutura da vivência é tão social quanto a estrutura de sua objetivação exterior. O grau de consciência, de clareza e de constituição de vivência está proporcionalmente relacionado à orientação social”. Ao dizer isso, o autor chama a atenção para a natureza social da noção de vivência e, principalmente, para o grau de envolvimento do sujeito no grupo/classe social.

Sendo social, na compreensão de Volóchinov (2017), a vivência é perpassada por entonações valorativas bastante sutis e complexas. No intuito de apontar alguns aspectos dessas nuances, o autor discute a noção, dividindo-a em dois pólos, dentro dos quais ela pode ser concebida e formada ideologicamente: a *vivência do eu* e a *vivência do nós*. Para o autor, a *vivência do eu* se aproxima da reação fisiológica de um animal, o que faz com que ela perca a sua forma ideológica, sua potencialidade e sua orientação social. Já a *vivência do nós* diverge de uma reação fisiológica; ela se caracteriza por uma diferenciação ideológica e pelo grau da consciência em função da firmeza e da convicção da orientação social. A distinção que o autor faz reforça o caráter social da noção de vivência, o que permite até supor que a *vivência do eu* não caracteriza, de

fato, uma vivência, já que esta pressupõe o social, inexistente na categoria de vivência do eu apontada por Volóchinov (2017).

Além da distinção em pólos, Volóchinov (2017) ainda distingue graus da vivência do nós, mostrando formas nas quais ela pode se manifestar exteriormente. O primeiro grau do qual fala o autor, é o *vivenciamento solitário de algo* – o autor usa a fome como exemplo –, caracterizada como sendo aquela que tende a certas formas ideológicas, como vergonha, resignação, podendo se manifestar como um protesto solitário de um miserável, por exemplo. O segundo grau de que fala o autor é aquele no qual se vivencia *algo comum a um grupo*, mas cada um de seu modo particular; nesse caso, como forma de manifestação, todos aguentam resignados cada um a seu modo e não como grupo. No último grau, *vivencia-se algo como parte de uma coletividade organizada*, caracterizando tons de protestos ativos. Nesse último caso, há, segundo o autor (2017), clareza ideológica e acabamento de vivências.

Por fim, convém trazer a afirmação de Volóchinov (2017, p. 211) de que “todo o caminho entre a vivência interior (aquilo que é “expresso”) e a sua objetivação exterior (o “enunciado”) percorre o território social”. Desse modo, levar em conta o social pandêmico que perpassou as vivências de professores/as é imprescindível na medida em que consideramos que esse momento de isolamento social, no qual os/as professores/as executaram práticas, sob novos formatos e em novos meios, levou os sujeitos professores/as a refazimentos de si mesmo, em suas várias dimensões.

5 PERSPECTIVAS METODOLÓGICAS

Situados na área da Linguística Aplicada, entendemos que as práticas de linguagem nas diferentes instâncias sociais fornecem subsídios para diversas investigações científicas imersas na amplitude do paradigma qualitativo, possibilitando “uma partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa, para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível” (CHIZZOTTI, 2003, p. 221). Seguindo essa conduta metodológica, os sentidos problematizados neste estudo estão relacionados às vivências de professores/as de línguas na pandemia, no que diz respeito a como esses sujeitos lidaram com as transformações em suas vidas, suas formações e suas práticas, nas quais estão incluídas reformulações das práticas de ensino presenciais nas redes pública e privada para atividades remotas.

Para a coleta de dados, foi utilizado um questionário aberto (apêndice A), utilizando os seguintes critérios para a colaboração na pesquisa: I. Ser professor/a de línguas da educação básica; II. Ser professor/a da rede pública ou da rede privada de ensino; e III. Estar em atuação no modelo remoto emergencial durante a pandemia da Covid-19.

O questionário foi aplicado por meio virtual, mais especificamente por e-mail, tendo em vista que, no momento de sua aplicação, em meados do segundo semestre de 2020, o isolamento social era um imperativo. Contamos, inicialmente, com a colaboração de quatro professores/as, todos/as dentro dos critérios mencionados, os/as quais, com o relato de suas vivências, contribuíram para o desenvolvimento da análise a ser apresentada no próximo tópico de discussão. Por questões éticas, não denominamos os/as professores/as que colaboraram com seus nomes verdadeiros. A seguir, apresentamos um resumo das características de formação e atuação profissional desses/as colaboradores/as, juntamente com seus nomes fictícios:

- **Anderson:** licenciado, mestre e doutor em Letras. Está em atuação profissional há 10 (dez) anos como professor de língua portuguesa. Professor da rede federal de ensino, no sertão do estado de Alagoas. É pai solteiro de um filho, com quem mora;
- **Bianka:** licenciada em Letras: Português e Inglês e especialista em ensino de língua portuguesa e literatura. Atua como professora há 5 (cinco) anos. Leciona na rede pública de ensino da região metropolitana do Recife. É solteira e mora com a família;
- **Carlos:** licenciado e mestre em Letras. Leciona há 2 (dois) anos, atua na rede pública municipal de uma cidade do agreste de Alagoas e é doutorando em Letras. É solteiro e mora sozinho;
- **Isabele:** licenciada e mestre em Letras. Leciona há 3 (três) anos e atua na rede privada de ensino da região metropolitana de Maceió. É solteira e mora com a família.

6 UMA ANÁLISE DIALÓGICA DE VIVÊNCIAS DE PROFESSORES/AS DE LÍNGUAS

Tendo em vista os apontamentos teóricos e metodológicos apresentados, neste tópico, buscamos compreender a responsividade e a responsabilidade que subjazem às vivências dos professores/as colaboradores/as da pesquisa em tela. Para tanto, investigamos questões que emergem dos enunciados dos/as professores/as que colaboraram com a pesquisa em foco a partir das considerações teóricas já referenciadas.

Compreendemos que as vivências – bem como os enunciados através dos quais as acessamos – são perpassadas por diversas instâncias discursivas e não nos é possível acessá-las como um todo estável. Assim, a análise exigiu escolhas metodológicas e, por isso, dentro de um quadro amplo de possíveis focos, elegemos os seguintes focos para a compreensão dessas vivências de professores/as:

- 1º foco: Avaliação da profissão em termos gerais: a. condições de trabalho em geral; b. condições de trabalho na pandemia; e c. perspectivas para o futuro;
- 2º Foco: Avaliação da vida profissional individual: a. autoavaliação em geral; b. autoavaliação no período da pandemia; e c. perspectivas individuais para o futuro.

Ao definir tais focos, é necessário esclarecer que pretendemos visualizar e compreender melhor as vivências implicadas em cada tipo de avaliação discursiva, mas isso não significa considerar que as diferentes posições sobre vida pessoal e vida profissional se apresentem de forma separada nos discursos dos/das professores/as. Trata-se apenas de uma escolha metodológica para fins de análise sem pretender a redução das vivências a esses focos (ou um deles), nem tomar esses focos como sendo mais relevantes que outros possíveis. Acrescentamos, ainda, que não estão aqui apresentadas todas as discussões incluídas nas análises a partir desses focos, uma vez que todas não caberiam no espaço deste artigo. Foram feitas escolhas de dois temas que se destacaram nas reflexões efetuadas: “Vivências do nós dos/as professores/as” e “Vida pessoal e vida profissional no cronotopo da pandemia”.

6.1 Vivências do nós dos professores/as

Após a classificação dos dados, de acordo com esses focos, sobressaíram dois tipos de *vivências do nós*, apresentados por Volochinov (2017): a vivência do nós individualista, a qual chamaremos vivência do nós de tipo individualista, e a vivência do nós de uma coletividade, de uma classe, a qual denominaremos vivência do nós de tipo coletivo. Analisamos alguns exemplos que apontam para uma complexidade dessas vivências no caso dos sujeitos colaboradores desta pesquisa.

No primeiro foco da análise, buscamos, nos relatos dos/as professores/as, comentários que apontem para a avaliação da profissão de modo geral, pois consideramos que essa avaliação geral pode ajudar a entender aspectos vivenciados no cronotopo da pandemia. Entendemos que a presença, ou não, dessa consideração da classe é significativa no sentido de caracterizar o tipo de *vivência do nós* do/a professor/a. Entre as respostas dadas à questão *Avalia que ganha o suficiente pelo trabalho que executa?*, em uma delas, há esse tipo de reflexão sobre a classe, quando o professor Anderson enuncia:

Apesar de o trabalho de professor ser uma constante incoerência, sobretudo no que concerne aos salários pagos, levando em consideração o contexto brasileiro, considero que sim, quando feito um comparativo com as demais realidades da área. Entretanto, quando visto em nível macro de mercado, creio que não ganhamos o suficiente, principalmente se considerarmos que há cargos que exigem conhecimentos de nível médio nos três poderes que pagam o dobro do que ganha um professor federal. No que trata de professores somente com graduação em rede privada e pública em nível municipal e estadual, então considero que não, não ganhamos o suficiente pelo trabalho que executamos (ANDERSON).

No discurso do professor, em um primeiro momento, percebemos elementos dialógicos que apontam para o lugar por ele ocupado no mundo, um professor da esfera federal, relacionando esse lugar àqueles ocupados por outros sujeitos, professores/as de outras esferas (estadual e municipal) e com formações menores que a dele, para dizer que julga ganhar bem – nesse primeiro momento, usando a primeira pessoa do singular. No entanto, em um segundo momento, e, saindo da primeira pessoa do singular para a primeira pessoa do plural – que implica um falar por *nós* (professores/as) –, na correlação dialógica com os lugares ocupados por funcionários públicos que têm menor formação e maior salário, o professor qualifica seus rendimentos e de outros sujeitos da classe como não satisfatórios. Nessa resposta, percebemos um jogo dialógico entre lugares ocupados no mundo, o que evidencia relações do *eu* com *outrem* e *consigo mesmo*. Esse jogo dialógico entre a posição do *eu* em relação com a posição de *outrem* da classe à qual o *eu* pertence, bem como do contexto social, sugere um *vivenciamento do nós do tipo coletivo* na resposta em destaque.

No entanto, nem todos os/as colaboradores/as responderam tomando em consideração sua classe. Outros sujeitos forneceram respostas à mesma pergunta sobre salário de modo que, nelas, só se observa a consideração de aspectos individuais de suas situações salariais:

Não ganho o suficiente pelo que eu trabalho. Ao contrário, acredito que sou mal-remunerada pelo trabalho que executo (BIANKA).

Na resposta acima, Bianka avalia os seus rendimentos de um ponto de vista individualista, considerando que não apresenta marcas linguísticas nem discursivas da presença do outro no seu enunciado. Apenas o seu lugar individual ocupado no mundo

serve de referência para a sua avaliação discursiva, sendo a alteridade da classe a que pertence silenciada. Desse modo, a avaliação de Bianca tende para um lugar ocupado por aqueles/las que vivem num mundo "fechado de sua economia individual" (VOLOCHINOV, 2017, p. 209), caracterizando o *vivenciamento do nós individualista* da questão da remuneração pelo trabalho executado pelo/a professor/a.

Essa consciência de classe sobre a desvalorização do/a professor/a, demonstrada na fala de Anderson, tanto no plano histórico como no momento atual, nos remete ao comentário de Nóvoa (2017), que discute a má remuneração e a intensificação do trabalho aliadas à precarização como sendo exemplos desse processo de desvalorização. Esses elementos que trabalham em favor da desvalorização da profissão do/a professor/a são perceptíveis no depoimento de Isabele, no qual ela comenta sobre a possibilidade adequação do salário:

No entanto, considerando as demandas que nos são cobradas diariamente, além das aulas, como preenchimento de planilhas, elaboração de roteiros didáticos e de inúmeras questões de provas, gravações de aulas para o dia de sábado, envolvimento com projetos científicos etc, tudo em curtíssimos prazos de tempo, me faz pensar que o valor poderia ser revisto (ISABELE).

Justificando uma revisão e valorização do trabalho do/a professor/a em face da intensificação do trabalho, em seu discurso, a professora faz uso da primeira pessoa do plural, implicando um falar do *eu* com *outros* que fazem parte da minha classe, para retomar vozes do contexto imediato que, ao mesmo tempo, são parte do contexto mais amplo de desvalorização da profissão do/a professor/a. Assim, neste caso, temos uma professora que vivencia as demandas do cronotopo da pandemia como sendo membro de uma classe organizada.

6.2 Vida pessoal e vida profissional no cronotopo da pandemia

Dando seguimento à análise, passando ao segundo foco, a avaliação da vida profissional individual no contexto pandêmico, além das reflexões sobre os graus de vivência, verificamos que, muitas vezes, há conflito entre a atuação do sujeito como membro de uma família e como profissional, justamente pelas condições de trabalho já aludidas por Isabele. No depoimento de Anderson, por exemplo, surgiram alguns problemas na vida pessoal após o início das atividades remotas na instituição em que atua como docente.

Eu avalio que minha vida particular perdeu bastante espaço para a minha vida profissional, chegando momentos em que parece que eu apenas trabalho, além de ter notado que não há tempo livre para cuidar de mim mesmo, meditar, descansar, ler um livro, pois ou estou trabalhando ou estou cuidando dos afazeres que a casa e meu filho demandam (ANDERSON).

No enunciado de Anderson, percebemos marcas dialógicas que apontam para o fato de que a atuação como professor no cronotopo da pandemia gerou um embate entre os lugares por ele ocupados em dois diferentes grupos sociais: o sujeito membro de um grupo familiar e o sujeito professor se fundem, mas de maneira conflituosa. Ou seja, as instâncias discursivas das interações familiares se entrecruzaram com as instâncias da atuação profissional, gerando uma arena de diálogo-confronto dessas instâncias, na qual o que é do âmbito profissional transpôs seus limites.

Esse conflito entre lugares sociais, comum à profissão, talvez tenha sido intensificado pela imposição de um novo formato de ensino a professores/as e alunos/as, o remoto emergencial, como dito na seção inicial deste texto, sem o devido trabalho formativo, assistência técnica e/ou financeira etc. É interessante notar que os conflitos causados pelos embates de lugares causam o não vivenciamento individual das práticas sociais ("cuidar de si, meditar etc.") que são próprias a cada sujeito, levando-o, frente à grande demanda do contexto profissional imediato, a um vivenciamento do nós do tipo coletivo que o faz atender a vozes das instâncias de poder que regulam o que os sujeitos professores/as devem fazer, dentro de "processos de intensificação do trabalho docente por via de lógicas de burocratização e de control[e]" (NÓVOA, 2017, p. 1109). Consideramos que esse processo trabalha em desfavor da profissão docente, ratificando a desvalorização da classe docente de que fala Nóvoa (2017).

Essa questão do conflito entre diferentes lugares sociais não se fez presente apenas na resposta de Anderson. Na resposta de Bianka, há também indícios desse conflito:

Tive que me adaptar, mudar meus horários, como: não poder sair de casa pra nada nos horários das aulas, trancar-se dentro de um quarto, sala e etc... pra não ser incomodada pelos membros da família (BIANKA).

No caso de Bianka, percebemos marcas do conflito entre o lugar ocupado como membro de uma família e o lugar ocupado como professora. No entanto, nesse caso, vemos que houve por parte dela uma adaptação ao contexto imediato, no sentido de minimizar os embates entre essas duas posições (ajuste de horários, se trancar no quarto etc.). Há, nesse caso, instâncias discursivas específicas do seu cotidiano familiar, o fato de ser solteira e sem filhos, que possibilitam que ela minimize os embates entre essas posições, ao contrário de Anderson, que tem filho e mora sozinho.

Essa diversidade no modo de lidar com o contexto social imediato atual demonstra que, embora sejam partes de uma mesma classe, esses sujeitos vivenciam esse contexto de modos diferentes, tendendo mais ou menos à vivência do nós do tipo coletivo: mais no caso de Anderson, que chega a abdicar do vivenciamento de momentos que lhe são individuais em favor da sua atuação com *outrem* nos grupos sociais dos quais faz parte; menos no caso de Bianka, que consegue agir nesses grupos, sem perder totalmente o espaço para a vivência de suas práticas individuais, se trancando no quarto, minimizando embates entre posições.

De forma diversa de Anderson e Bianka, Carlos, em sua resposta, demonstra uma harmonia entre os diferentes lugares por ele ocupados como membro de um grupo familiar e como professor:

Na minha vida particular, consegui administrar e reservar horários específicos para a interação com os alunos por meio virtual. Não houve alterações significativas na minha rotina diária e com meus parentes. Como as orientações eram em dias e horários específicos, tive mais tempo para outras atividades do meu interesse, como ver familiares distantes ou me dedicar mais tempo a estudos da faculdade e a leituras gerais. A possibilidade de não me deslocar até a escola me proporcionou mais tempo (CARLOS).

Na resposta de Carlos, percebemos equilíbrio entre os lugares por ele ocupados e, mais que isso, até um indício de que o trabalho remoto facilitou a participação dele em outros grupos sociais. Levando em conta que a maioria dos relatos registram dificuldades nas vivências relativas a esse cronotopo da pandemia, é interessante notar que essa menção de que o trabalho remoto facilitou a sua participação em outros grupos sociais,

por não precisar se deslocar até o trabalho ("ganhando" tempo), pode ser entendida como uma marca dialógica de submissão obediente a condições impostas que não são necessariamente favoráveis para a execução de seu trabalho como professor. Isso pode sugerir, da parte de Carlos, um endosso de vozes que valorizam, muitas vezes excessivamente e acriticamente, o aporte das tecnologias, opondo-as ao trabalho presencial.

Isso se verifica principalmente quando se confronta a resposta de Carlos a respostas como a de Bianka à pergunta: *As práticas de ensino executadas nesse período afetaram sua vida particular?*

Sim, muito! As cobranças só aumentaram, temos que mandar atividades constantes, fazer relatórios semanais, participar de reuniões on line, tanto da escola ou da secretaria geral. Mudamos toda nossa rotina. Os alunos mandam mensagens fora de hora, tanto nos grupos como em nosso privado. Eles não acataram as regras (BIANKA).

A respeito dos aspectos sociais do uso dos recursos da informática, recorreremos, de forma muito sucinta neste texto, ao conceito de cidadania digital de Bustamante, que permitiria, dentre outros avanços, "a extensão da luta contra a exclusão digital e outras exclusões históricas de caráter cultural, econômico, territorial e étnico que ferem, na prática, o exercício de uma plena cidadania" (BUSTAMANTE, 2010, p. 17). Para propor esse conceito, o autor denuncia uma tecnologia aparentemente instrumental e neutra, que se apresenta desvinculada da ética e da política. Ou seja, trata-se de considerar que a tecnologia não é um bem em si mesma e que os avanços nesse âmbito devem vir acompanhados de uma visão política que nos permita enxergar as possibilidades de manipulação que abafam uma consciência cidadã. É nessa perspectiva que indagamos se o fato de Carlos só ver pontos positivos em sua situação não significaria uma posição não reflexiva do uso das redes digitais.

Posicionamentos pouco críticos desse uso são passíveis de contribuir para reforçar, mesmo que indiretamente, a desvalorização de alunos/as e de professores/as que não têm acesso a essas redes com facilidade ou lidam com menos desenvoltura com ambientes virtuais. Essas apreciações indicam que não existe a compreensão de que cabe ao poder público e instituições possibilitar o acesso a recursos técnicos e conhecimentos dessa natureza.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, buscamos refletir sobre relatos de vivências de professores/as responsivos/as ativos/as e responsáveis no cronotopo da pandemia. Para tanto, considerando o contexto imediato no qual as práticas de ensino e aprendizagem se deram, discutimos aspectos que constituem o contexto mais amplo dessa atuação, bem como noções surgidas a partir dos estudos do Círculo para a análise das vivências de professores em atuação no ensino remoto, focalizando as avaliações da profissão e as avaliações das atuações profissionais individuais.

O aparato teórico apresentado, que vai desde as reflexões sobre a formação de professores/as e suas respectivas posturas, vivências e tensões, até as configurações de vivência numa perspectiva dialógica, responsividade e responsabilidade do/a professor/a de línguas no Brasil, destacou uma diversidade de aspectos que constituem, junto com a

análise de respostas a um questionário, exemplos do que aconteceu na situação do ensino remoto emergencial.

A análise de aspectos das avaliações já mencionadas levou-nos a perceber que há uma variabilidade de posicionamentos, que interdependem das situações sócio-históricas imediatas e mediatas vivenciadas pelos/as professores/as em seus contextos de trabalho. Assim, o entrecruzamento entre tempos e espaços distintos colabora para um olhar discursivo mais amplo acerca da profissão do/a professor/a numa conjuntura social inesperada e emergencial. Frente aos depoimentos coletados, a noção dialógica de vivência entra em destaque, pois conduz as reflexões desenvolvidas ao fluxo dialógico da vida e, ao mesmo tempo, propicia uma articulação com o que se vem tratando no campo da formação de professores/as, contribuindo, de alguma forma, com discussões sobre ensino e aprendizagem de línguas.

Como foi possível observar, a avaliação da vivência do nós individualista e a avaliação da vivência do nós coletiva estão presentes nos discursos dos/as professores/as. Percebemos que, ao retomar aspectos oriundos de suas vivências pessoais e profissionais, os sujeitos englobam em seus discursos particularidades individuais e elementos que emergem do compartilhamento constante de dificuldades e avanços entre professores/as em espaços distintos. Assim, quanto mais o/a professor/a é responsivo/a ativo/a e responsável, numa postura de vivenciamento do nós de tipo coletivo, mais ele se situa não apenas em relação ao instrumental em si, mas em função, ainda, dos espaços de que ele dispõe para exercer sua resposta ativa, distinguindo o que há de inclusivo ou exclusivo nas práticas docentes e sem ter que se alinhar aos ditames institucionais e burocráticos.

No que se refere à relação da vida pessoal com a vida profissional, os discursos estudados evidenciaram que, durante o período de ensino remoto, houve entrecruzamentos conflituosos entre lugares ocupados pelos/as professores/as em grupos sociais distintos, fazendo com que atividades docentes ultrapassassem seus limites, invadindo espaços extraprofissionais, principalmente para aqueles/as que exercem a maternidade ou a paternidade, como é o caso de Anderson, ou ainda para os que dividem o espaço familiar com outras pessoas, como é o caso de Bianka, e até mesmo a ponto de deixar que o professor se sinta aquém das demandas, como é o caso de Isabele.

Sobre a avaliação da atuação dos/as professores/as no cronotopo da pandemia, os discursos analisados apontam para uma sobrecarga de trabalho impingida pelas instituições de ensino, que vai desde o planejamento e as ações de sala de aula até o preenchimento de planilhas, formulários etc., o que atualiza o contexto social mais amplo de desvalorização e burocratização docente apontado a partir de Nóvoa (2017). Nesse quadro, chamou-nos atenção, nos depoimentos dos/as professores/as colaboradores/as, o fato de assumirem, no cronotopo da pandemia, ainda mais demandas do que quando se vivenciava o ensino presencial.

No que concerne à formação docente, é perceptível que o seu caráter inconcluso deve ser enfatizado em contextos de qualificação acadêmica e profissional de professores, uma vez que as problemáticas que emergem das práticas sociais são variadas e cada vez mais envolvidas com o plano da tecnologia, afetando a educação constantemente. Por meio das reflexões desenvolvidas no corpo deste trabalho, destaca-se que, por mais relevante que seja, a formação universitária não é a única necessária para preparar professores para o ensino, visto que se trata de um processo multidimensional. Com base nisso, os modos de se cobrar mudanças emergentes aos profissionais que lidam diariamente com o ensino devem ser acompanhados por uma

perspectiva sensível, bem como por momentos de formação que possam garantir possibilidades de reconfiguração de ações pedagógicas.

Esses problemas ressaltam a necessidade de uma revisão das políticas educacionais no que tange às ações profissionais de professores/as em contextos não-presenciais, abarcando tanto a esfera pública quanto a esfera privada. Nesse sentido, além das dificuldades atuais já levantadas para as práticas profissionais, num plano geral, a desvalorização do trabalho docente se apresenta como um dos principais problemas da atualidade no que se refere às realidades vivenciadas, nas quais outros desafios são constantemente identificados. Diante dessas questões, compreendemos que o emergir dessas vozes de professores/as, que consideramos silenciados/as no início deste texto, pode significar o questionamento dos discursos que, retomando as palavras de Nóvoa (1992), perpetuam a visão de docência por dom e vocação nos caminhos do apostolado e do sacerdócio articulados à obediência do funcionário público.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. M. **Questões de literatura e de estética**. São Paulo: Hucitec/UNESP, 1998.
- BAKHTIN, M. M. **Para uma filosofia do ato responsável**. Tradução aos cuidados de Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. 2. ed. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.
- BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. Introdução e tradução de Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.
- BUSTAMANTE, J. Poder comunicativo, ecossistemas digitais e cidadania digital. In: SILVEIRA, S. A. (org.). **Cidadania e redes digitais**. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil: Maracá – Educação e Tecnologias, 2010. P. 11-35. Disponível em: <https://www.cgi.br/media/docs/publicacoes/1/livro-cidadania-e-redes-digitais.pdf>. Acesso em: 23 jul. 2015.
- CHIZZOTTI, A. A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 16, n. 2, 2003. p. 221-236.
- DE CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano**. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.
- GERALDI, W. **A aula como acontecimento**. 2. ed. São Carlos: Pedro & João Editores, 2015.
- GIOVANI, F; SOUZA, N. B. **Bakhtin e a educação: a ética, a estética e a cognição**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2017.
- MARQUES, E. S. A. Perejувânie (vivências), afetos e sentidos na obra de Vigotski e na pesquisa em educação. In: XIII EDUCERE, **Formação de professores: contextos, sentidos e práticas**. Curitiba: PUCPRESS Editora Universitária, v. 01., 2014. p. 6775-6786.
- MEDVIÉDEV, P. N. **O método formal nos estudos literários: introdução crítica e uma poética sociológica**. Tradução de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Contexto, 2016.

MORSON, G. S. O cronotopo da humanidade: Bakhtin e Dostoiévsk. *In: NELE, B. et al. (org.) Bakhtin e o cronotopo*. Reflexões. Aplicações, Perspectivas. São Paulo: Parábola, 2015. p.118-140.

NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, v. 47, n. 166, p.1106-1133, 2017.

OLIVEIRA, M. B. F.; SZUNDY, P. T. C. Práticas de multiletramentos na escola: por uma educação responsiva à contemporaneidade. **Bakhtiniana: Revista de Estudos do Discurso**, v. 9, p. 184-205, 2014.

ROBERTI, D. L. P. Um olhar sobre a “vivência” através do seu autor: conceitos e traduções na obra de Vigotski. **Fractal, Revista de Psicologia**, v. 31, n. 1, p. 16-19, abr. 2019.

SOBRAL, A.; GIOCOMELLI, K. Comentários sobre o Círculo de Bakhtin e Vygotsky para uma concepção dialógica de educação. **PERcursos Linguísticos**, v. 8, n. 19, p. 12-27, 2018.

SZUNDY, P. T. C. Educação como ato responsável: a formação de professores de linguagens à luz da filosofia da linguagem do Círculo de Bakhtin. **Trabalho de Linguística Aplicada**, Campinas, v. 1, n. 53, p. 13-32, 2014.

TOASSA, G. Relações entre comunicação, vivência e discurso em Vigotski: observações introdutórias. **Psicol. educ.**, São Paulo, n. 39, p. 15-22, dez. 2014.

VOLOCHINOV, V. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução, notas e glossário de Sheila Grillo e Ekaterine Vólkova Américo; ensaio introdutório de Sheila Grillo. São Paulo: Editora 34, 2017.

VOLÓCHINOV, V. **A palavra na vida e a palavra na poesia**: ensaios, artigos, resenhas e poemas. Organização, tradução, ensaio introdutório e notas de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2019.

ZOZZOLI, R. M. D. A disseminação cronotópica de enunciados prototípicos nas relações dialógicas: a dinamicidade de “ele não me representa”. *In: BUTTURI, B; BRAGA, S; SOARES, T. (org.). No campo discursivo: teoria e análise*. Campinas: Pontes, 2020, v. 1, p. 260-292.

APÊNDICE

Apêndice A - Questionário de pesquisa

1. Você é casado/a?
2. Você tem filhos? Se sim, quantos? Eles moram com você?
3. Qual a sua área de formação?
4. Há quanto tempo você se formou?
5. Você tem algum curso de pós-graduação? Se sim, qual(ais)?
6. Que disciplina(s) você leciona?
7. Há quanto tempo você leciona?
8. Em que tipo de instituição você atua?
9. Em que série e/ou níveis você atua?

10. Avalia que ganha o suficiente pelo trabalho que executa?
11. No período de pandemia, houve alguma mudança nas atividades executadas que justificasse um aumento ou algum auxílio financeiro específico?
12. De que forma você atua ou atuou em sua instituição nesse período de pandemia?
 - Qual é a sua avaliação de sua atuação nesse período?
 - Qual é sua avaliação da instituição em que você trabalha?
 - Você precisou comprar ou recebeu algum equipamento para trabalho nesse momento?
13. Como sua vida particular se organizou durante esse período?
14. Como avalia sua vida particular dentro de sua casa (família, trabalho doméstico etc.)?
 - Como avalia sua vida particular fora de sua casa (amigos, passeios, compras, etc.)?
 - As práticas de ensino executadas nesse período afetaram sua vida particular?
15. De modo geral, quais são as suas expectativas para o futuro a curto, médio e longo prazo?
 - Você consegue visualizar alguma mudança ocasionada por essas vivências em sua vida, sua prática docente ou sua formação? Qual(ais)?
16. Você deseja fazer algum comentário?

Artigo recebido em: 06/03/2023

Artigo aprovado em: 10/09/2023

Artigo publicado em: 29/09/2023

COMO CITAR

SANTOS, A. C.; ZOZZOLI, R. M. D.; SILVA JÚNIOR, S. N. Vivências de professores/as de línguas responsivos/as e responsáveis. **Diálogo das Letras**, Pau dos Ferros, v. 12, p. 1-17, e02327, 2023.