

O EVENTO “ENSINO REMOTO”: percepções valorativas de docentes do CERES

THE REMOTE TEACHING EVENT: valorative perceptions of CERES’ Professors

EL EVENTO ENSEÑO REMOTO: percepciones valorativas de los profesores del CERES

 Ilderlândio Assis de Andrade Nascimento¹

 Yasmin Rayane Mariz da Silva²

1. Doutorado em Linguística. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. E-mail: ilderlandio.nascimento@ufrn.br
2. Graduação em Pedagogia. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. E-mail: marizyasmin@gmail.com

RESUMO: A pandemia causada pelo vírus SARS-CoV-2 (COVID-19) fez com que instituições de ensino adotassem novas conexões e outras posturas quanto ao ensino-aprendizagem, configurando-se em uma mudança temporária para um modo de ensino alternativo. No caso específico da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), na busca por meios/estratégias para tentar sanar prejuízos no que compreende o ensino e a aprendizagem, foi adotado o Ensino Remoto, com aulas síncronas e assíncronas. Diante disso, analisamos as vantagens, desvantagens e as valorações dos docentes do Centro de Ensino Superior do Seridó (CERES/UFRN) acerca do ensino remoto. Esta pesquisa é de natureza qualitativa e interpretativa, tendo em vista a compreensão e a explicação dos dados em seu contexto macro e microsossial. Como instrumento de produção de dados, utilizamos questionários *on-line* com questões abertas e fechadas, tendo em vista atingir um número representativo de docentes colaboradores. Os resultados mostram várias vantagens e desvantagens, além de valorações diferentes acerca do Ensino Remoto. As vantagens constatadas levam em conta a realidade vivida pelo docente, ou seja, são pontos de vista que consideram suas condições de vida. Já as desvantagens, ao contrário das vantagens, são percebidas não do ponto de vista do docente, mas do lugar do discente, pois, ao que parece, os docentes levam em conta a realidade experienciada pelos discentes. Além disso, os docentes, ao avaliarem o Ensino Remoto, levam em conta uma realidade mais geral, que envolve aspectos socioeconômicos, institucionais, interacionais e de aprendizagem.

Palavras-chave: Docentes do CERES; Percepções; Ensino Remoto; UFRN.

ABSTRACT: The pandemic caused by SARS-CoV-2 (COVID-19) virus made the teaching institutions to adopt new connections and other postures in the teaching-learning process, what configured a temporary change in the alternative teaching model. In the specific case of Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), in the search for means/strategies to try to deal with teaching-learning loss, it was adopted the remote teaching, with synchronous and asynchronous classes. Therefore, it will be analyzed the advantages, disadvantages and professors’ valorizations of the Centro de Ensino Superior do Seridó (CERES/UFRN) about the remote teaching. This research is of qualitative and interpretative approaches, in view of the comprehension and the explanation of data in their macro and microsossial context. As production data instrument, it will be used online questionnaires with opened-closed questions, in order to reach a representative number of collaborator professors. The results show some advantages besides different appreciations about remote teaching. The advantages presented take in account the lived reality by the professor, that is, they are points of view that consider their conditions of life. In the case of the disadvantages, on the contrary of the advantages, are perceived not in the perception of professors, but in the place of students, for, in what seems, the professors consider the reality experienced by the students. In addition, the professors, in evaluating the remote teaching, considering the more general reality, that involves socioeconomic, institutional and interactional aspects as well as that related to learning.

Keywords: CERES’ professors; Perceptions; Remote teaching; UFRN.

RESUMEN: La pandemia causada por el virus SARS-CoV-2 (COVID-19) hizo las instituciones de enseñanza adoptar nuevas conexiones y otras posturas cuanto al proceso de enseñanza-aprendizaje, configurando un cambio temporal para un modo de enseñanza alternativo. En caso específico del la Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), en la búsqueda por medios/estrategias para intentar sanar los prejuicios del enseñanza-aprendizaje, fue adoptado el Enseño Remoto, con clases síncronas y asíncronas. Delante de eso, analizamos las ventajas, desventajas y las valoraciones de los docentes del Centro de Ensino Superior do Seridó (CERES/UFRN) cerca del ensino remoto. Esta pesquisa es de naturaleza cualitativa e interpretativa, con vistas a la comprensión y a la explicación de los datos en su contexto macro y microsossial. Como instrumento de producción de datos, utilizamos cuestionarios *online* con cuestiones abiertas y cerradas, con el fin de atingir un número representativo de docentes colaboradores. Los resultados muestran varias ventajas y desventajas, además de valoraciones diferentes cerca del ensino remoto. Las ventajas constatadas llevan em cuenta la realidad vivida por el docente, o sea, son puntos de vista que consideran sus condiciones de vida. Ya las desventajas, al contrario de las ventajas, no son percebidas del punto de vista del docente, pero del lugar del alumno, pues, a lo que parece, los docentes llevan en cuenta a la realidad experienciada por los alumnos. Además de eso, los docentes, al avaliaren el ensino remoto, llevan en cuenta una realidad más general, que implica aspectos socioeconómicos, institucionales, interaccionales y de aprendizaje.

Palabras-clave: Docentes del CERES; Percepciones; Enseño remoto; UFRN.

Recebido em: 25/07/2021
Aprovado em: 04/11/2021



Todo o conteúdo deste periódico está licenciado com uma licença Creative Commons (CC BY-NC-ND 4.0 Internacional), exceto onde está indicado o contrário.

Introdução

A pandemia causada pelo vírus SARS-CoV-2 (COVID-19) fez com que instituições de ensino adotassem novas conexões e outras posturas quanto ao ensino-aprendizagem, configurando-se em uma mudança temporária para um modo de ensino alternativo: o Ensino Remoto. No caso específico da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), na busca por meios/estratégias para tentar sanar prejuízos no que compreende o ensino e a aprendizagem, o Ensino Remoto consistiu na utilização de ferramentas digitais na construção de aulas síncronas e assíncronas.

Ainda, quanto a compreensão do que se entende por Ensino Remoto, na definição de Hodges *et al.* (2020, p. 6), “envolve o uso de soluções de ensino totalmente remotas para o ensino que, de outra forma, seriam ministradas presencialmente ou como cursos híbridos”. Ademais, quanto aos objetivos, o Ensino Remoto visa “fornecer acesso temporário a suportes e conteúdos educacionais de maneira rápida, fácil de configurar e confiável, durante uma emergência ou crise” (HODGES *et al.*, 2020, p. 6). É, portanto, uma mudança temporária no modo de ensino devido às circunstâncias da pandemia da Covid-19.

Diante disso, e nesse contexto de pandemia, realizamos a pesquisa intitulada “*O Período Suplementar Excepcional na UFRN: percepções de discentes e de docentes do CERES*”, que recebeu apoio financeiro da Pró-Reitoria de Pesquisa da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (PROPESQ-UFRN - Iniciação Científica e Tecnológica), no período de agosto de 2020 a agosto de 2021. No presente trabalho, apresentamos alguns dados da referida pesquisa, mais precisamente percepções valorativas de docentes do Centro de Ensino Superior do Seridó acerca do evento Ensino Remoto, focalizando aspectos como as vantagens, as desvantagens e as apreciações.

A pesquisa é de base qualitativa e interpretativa, tendo em vista a compreensão e a explicação dos dados em seu contexto macro e microsocial. Como instrumento de coleta e seleção dos discursos, utilizamos um questionário *on-line* semiestruturado, com questões fechadas e abertas (dissertativas). A pesquisa contou com a participação de docentes de diferentes departamentos. Tendo em vista manter o sigilo quanto a identificação dos colaboradores, os nomes dos docentes não foram solicitados no processo de preenchimento do questionário. Assim, os enunciados desses docentes serão apresentados (na análise) de forma aleatória e com uma numeração (Ex.: Docente 1; Docente 2), pois o importante para esta pesquisa é a identificação e a interpretação das desvantagens, das vantagens e das percepções materializadas nos enunciados.

Dito isso, convém dizer que este estudo mobiliza, num primeiro momento, a concepção dialógica de linguagem oriunda de Mikhail Bakhtin, Pável Medviédev e Valentin Volochínov, mais especificamente focalizamos noções como percepção valorativa, ato responsivo, enunciado, entre outros. Nesse diálogo, também recuperamos leituras de comentadores, por exemplo, Augusto Ponzio. Logo em seguida, voltamos nosso olhar para os dados da pesquisa. Nesse movimento analítico, mostramos dois gráficos com as ocorrências das vantagens e desvantagens mencionadas pelos docentes. Num movimento posterior, reproduzimos e analisamos enunciados proferidos pelos colaboradores, tendo em vista interpretar as percepções valorativas materializadas nos enunciados. Por último, fazemos as considerações finais, destacando alguns pontos principais do estudo.

As percepções como posicionamentos emotivo-volitivos

Nesta pesquisa, à luz dos escritos de Bakhtin, Medviédev e Volochinov, as percepções dos sujeitos enunciadorees são concebidas como posições axiológicas, posicionamentos valorativos. Nesse viés, os sujeitos enunciam posicionamentos, ou seja, posicionam-se discursivamente na vida em relação ao outro e ao objeto do discurso/tema.

As percepções não são o resultado ou o produto do subjetivismo individualista. Assim, não podem ser entendidas somente no plano do sujeito enquanto ser que se expressa em linguagem. Ao invés disso, as percepções são compreendidas enquanto posicionamentos de sujeitos sócio-históricos situados, que compartilham um horizonte social discursivo. Isto é, um horizonte enorme de ideias, crenças, sentimentos, narrativas, discursos, percepções, que se materializa em enunciados, alimenta a consciência do sujeito enunciador.

Desse modo, as percepções são valorativas, porque expressam valores e valoram o objeto/tema do discurso. Assim, todo enunciado apresenta, como um de seus elementos, o traço valorativo. Isso implica dizer que o traço valorativo é elemento constitutivo do enunciado concreto, juntamente com, entre outros, o estilo, o tema, a construção composicional, a autoria.

Atrelado ao sujeito do enunciado, a percepção valorativa é uma tomada de posicionamento, uma resposta responsivo-ativa ao discurso do outro. Ela (percepção valorativa) se relaciona diretamente com a noção de responsividade, pois essa noção – responsividade – diz respeito à assinatura autoral que todo enunciado apresenta. Em outros termos, todo enunciado apresenta um sujeito que se responsabiliza pelo ato, que assume um posicionamento entre outros posicionamentos. A percepção valorativa, desse modo, está atrelada ao cronotopo enunciativo do enunciador, ou seja, traz as marcas do lugar ideológico, do tempo sócio-histórico.

No texto *Para uma filosofia do ato responsável*, Bakhtin (2010, p. 66) diz que “compreender um objeto significa compreender meu dever em relação a ele (a orientação que preciso assumir em relação a ele), compreendê-lo em relação a mim na singularidade do existir-evento”. Como se percebe, a relação entre o sujeito e o objeto, envolve sempre tomadas de posição, implica assumir uma orientação. Bakhtin (2010) ainda diz que isso pressupõe uma participação responsável do sujeito no interior do evento.

Nessa filosofia do ato responsável, Bakhtin (2010) entende que a interpretação é um ato responsável do sujeito. O mesmo pensador, propõe o seguinte:

No momento em que realmente vivo a experiência de um objeto – mesmo que apenas pense nele – o objeto se torna um momento dinâmico daquele evento em curso que é o meu pensá-lo-experimentá-lo; ele adquire, assim, o caráter de alguma coisa por se realizar, ou, mais precisamente, ele me é dado no âmbito do evento na sua unidade, dos quais são momentos inseparáveis o que é dado e o que está para se cumprir, o que é e o que deve ser, o fato e o valor. Todas estas categorias abstratas são aqui momentos de uma unidade viva, concretamente tangível, singular: o evento. (BAKHTIN, 2010, p. 85).

Nesse dizer de Bakhtin, percebemos uma certa formulação conceitual da dinâmica da relação entre sujeito e objeto no evento singular. Na vida, ao pensar um objeto, entramos em relação dialógica com ele (o objeto do discurso/o tema). Mas qual é a natureza dessa relação? Bakhtin (2010) fornece uma resposta nos seguintes termos:

[...] pelo simples fato de que eu comecei a falar dele [do objeto], já entrei em uma relação que não é indiferente, mas interessado-afetiva, e por isso a palavra não somente denota um objeto como de algum modo presente, mas expressa também com a sua entonação (uma palavra realmente pronunciada não pode evitar de ser entoada, a entonação é inerente ao fato mesmo de ser pronunciada) a minha atitude avaliativa em relação ao objeto – o que nele é desejável e não desejável – e, desse modo, movimenta-o em direção do que ainda está por ser determinado nele, torna-se momento de um evento vivo (BAKHTIN, 2010, p. 85).

A partir dessa formulação conceitual, é possível dizer que os objetos de discurso, os temas, são tratados sempre de forma interessada pelos sujeitos enunciadore. O simples fato de pensar determinado objeto já se configura interação, pois ele já passa a significar algo, passa a ser valorado, avaliado. Um tema, um objeto de discurso, ao entrar no horizonte apreciativo do sujeito, passa a ser uma arena tensa de valorações e, em relação a esse tema/objeto, o sujeito passa a ocupar uma posição valorativa.

Ainda, acerca dessa relação valorativa, Bakhtin (2010, p. 86) pensa a seguinte situação: “se eu penso num objeto, estabeleço com ele uma relação que tem o caráter de um evento em processo. Na sua correlação comigo o objeto é inseparável da sua função no evento”. Quanto a essa função do objeto no evento, o mesmo pensador entende que ela nos abarca e é o seu valor real, afirmado, o seu tom emotivo-volitivo (BAKHTIN, 2010). Nesse sentido, segundo o pensador russo, a relação entre sujeito e objeto, no evento singular, é perpassada por entonações.

E mais: Bakhtin (2010) destaca o fato de que o conteúdo de uma experiência vivida (de um pensamento) chega ao sujeito de forma impenetrável, fechado. Segue o que diz o referido autor:

[...] Esse conteúdo não cai, de fato, na minha cabeça por acaso, como um meteoro de outro mundo, ficando fechado e impenetrável, sem infiltrar-se no tecido único do meu vivo pensar-experimentar emotivo-volitivo como seu momento essencial. Nenhum conteúdo seria realizado, nenhum pensamento seria realmente pensado, se não se estabelecesse um vínculo essencial entre o conteúdo e o seu tom emotivo-volitivo, isto é, o seu valor realmente afirmado por aquele que pensa. **Viver uma experiência, pensar um pensamento, ou seja, não estar, de modo algum, indiferente a ele, significa antes afirmá-lo de uma maneira emotivo-volitiva.** O verdadeiro pensamento que age é pensamento que entoa e tal entonação penetra de maneira essencial em todos os momentos contedísticos do pensamento. O tom emotivo-volitivo envolve o conteúdo inteiro do sentido do pensamento na ação e o relaciona com o existir-evento singular (BAKHTIN, 2010, p. 87, grifo nosso).

Ao discorrer acerca da *concepção bakhtiniana do ato como dar um passo*, Augusto Ponzio (2010) diz que Bakhtin, no texto *Para uma filosofia do ato responsável*, coloca o “ato de pensamento, de sentimento, de desejo” como “ato meu”. Ele explica que “*Postupok*, ato, contém a raiz ‘*stup*’ que significa ‘passo’, ato como um passo, como iniciativa, movimento, ação arriscada, tomada de posição (PONZIO, 2010, p. 9-10).

Ponzio (2010) detalha essa formulação conceitual nos seguintes termos:

[...] “*Postupok*” é um ato, de pensamento, de sentimento, de desejo, de fala, de ação, que é intencional, e que caracteriza a singularidade, a peculiaridade, o monograma de cada um, em sua unicidade, em sua impossibilidade de ser substituído, em seu dever responder, responsabilmente, a partir do lugar que ocupa, em alibi e sem exceção (PONZIO, 2010, p. 10).

O ato, conforme esse comentário, envolve uma tomada de posição, a partir do lugar que ocupa. Tal ato envolve pensamento, sentimento, desejo, ação, fala. Ele é singular e único. Isso não significa ou não implica a figura de um indivíduo egoísta, centrado em si, *associal*. Por outro lado, também não coloca o indivíduo como assujeitado ao social, sem valorações subjetivas.

Cabe, nesse ponto, uma distinção entre ato e ação. A pesquisadora Marília Amorin, no texto *Para uma filosofia do ato: 'válido e inserido no contexto'* (2009), chama a atenção para o fato de Bakhtin ter feito a diferenciação entre esses dois termos. Segundo a autora:

[...] é importante precisar que PFA trata do ato de pensar ou de criar. Criação teórica e criação artística como unidades da cultura. Mas, sobretudo, é importante precisar que Bakhtin distingue *ato* e *ação*. *Ação* é um comportamento qualquer que pode ser até mecânico ou impensado. O *ato* é responsável e assinado: o sujeito que pensa um pensamento assume que assim pensa face ao *outro*, o que quer dizer que ele *responde* por isso. Uma *ação* pode ser impostura: não me responsabilizo por ela e não a assino. Ao contrário, escondo-me dela. O *ato* é um gesto ético no qual o sujeito se revela e se arrisca inteiro. Pode-se mesmo dizer que ele é constitutivo de integridade. O sujeito se responsabiliza inteiramente pelo pensamento (AMORIN, 2009, p. 22-23).

Como se nota, o ato envolve uma resposta, uma tomada de posicionamento face ao outro. Nesse caso, o ato responsivo ocorre no diálogo com outras vozes. O sujeito responsivo e responsável assume uma posição valorativa. Ele é participante ativo dos acontecimentos, conforme se relaciona e interage com outros no meio socialmente tenso de palavras alheias. E, nesse meio social, o sujeito se constitui e forma sua consciência discursiva.

Bakhtin (2010, p. 89) discorre acerca da consciência se tornar *consciência cultural*. Segundo ele, “uma consciência viva torna-se consciência cultural, e uma consciência cultural se encarna em uma consciência viva”. Nessa discussão, o autor está enfatizando o fato de que os seres humanos estão ligados a valores culturais. Nas palavras do filósofo:

[...] toda consciência viva encontra os valores culturais como já dados a ela, e toda a sua atividade se resume a reconhecer a sua validade para si. [...] O experimentar uma experiência e o tom emotivo-volitivo podem adquirir a sua unidade somente na unidade da cultura, e que fora dela são casuais; a consciência real, para ser unitária, precisa refletir em si a unidade sistemática da cultura com o respectivo coeficiente emotivo-volitivo (BAKHTIN, 2010, p. 90).

A relação com a cultura e com a situação interativa que abarca o sujeito precisa sempre ser considerada. A consciência vive e se alimenta dos valores existentes na unidade da cultura.

No escrito “*Os gêneros do discurso*”, Bakhtin (2016) destaca o elemento expressivo do enunciado. Ele diz que o enunciado “é uma posição ativa do falante nesse ou naquele campo do objeto e do sentido” (BAKHTIN, 2016, p. 46). A expressividade, considerando o conteúdo semântico-objetal, determina a escolha dos meios linguísticos e dos gêneros do discurso. Nesse mesmo escrito, Bakhtin (2016) reitera o entendimento de que a expressividade, a emoção, o juízo de valor e a expressão são estranhos às unidades da língua: palavras e orações. Ele afirma que o “colorido expressivo só se obtém no enunciado, e esse colorido independe do significado de tais palavras, isoladamente tomado de forma abstrata” (BAKHTIN,

2016, p. 52). Nesse ponto, é relevante retomarmos a existência da palavra para o falante em três aspectos, segundo Bakhtin (2016).

[...] qualquer palavra existe para o falante em três aspectos: como palavra da língua neutra e não pertencente a ninguém; como palavra *alheia* dos outros, cheia de ecos de outros enunciados; e, por último, como a *minha* palavra, porque, uma vez que eu opero com ela em uma situação determinada, com uma intenção discursiva determinada, ela já está compenetrada da minha expressão (BAKHTIN, 2016, p. 53 grifos do autor).

Como se percebe, a palavra se torna para o sujeito a partir da apropriação, da intenção discursiva que é imprimida na palavra. A palavra se torna *palavra minha* no momento em que o enunciador imprime seu posicionamento, sua tonalidade, seus valores, enfim, no ato de compenetração da palavra com determinada expressão valorativa. Nesse caso, a *palavra minha*, “atua como expressão de certa posição valorativa do homem individual” (BAKHTIN, 2016, p. 54). O elemento expressivo, portanto, tem a ver com a relação valorativa do falante em relação ao objeto do enunciado. E essa relação valorativa marca um posicionamento em relação a outras posições valorativo-discursivas.

Cabe mencionar a discussão empreendida por Medviédev (2016, p. 48) no texto *O método formal nos estudos literários: introdução crítica a uma poética sociológica*, ele enfatiza o caráter concreto e material do mundo ideológico. Segundo esse autor:

Todos os produtos da criação ideológica – obras de arte, trabalhos científicos, símbolos e cerimônias religiosas etc. – são objetos materiais e partes da realidade que circundam o homem. É verdade que se trata de objetos de tipo especial, aos quais são inerentes significado, sentido e valor interno. Mas todos esses significados e valores são somente dados em objetos e ações materiais. Eles não podem ser realizados fora de algum material elaborado (MEDVIÉDEV, 2016, p. 48).

Como se constata, os enunciados verbais entram nessa categoria de material concreto, ou seja, as palavras, os enunciados, materializam ideologias, pontos de vista, concepções de mundo, crenças. O mesmo autor reforça essa concepção, ao pontuar que as concepções de mundo, as crenças, os estados de espíritos ideológicos “[...] não existem no interior, nas cabeças, nas ‘almas’ das pessoas. Eles tornam-se realidade ideológica somente quando realizados nas palavras, nas ações, na roupa, nas maneiras, nas organizações das pessoas e dos objetos” (MEDVIÉDEV, 2016, p. 48). Em outro ponto, o mesmo pensador reafirma essa compreensão:

Cada produto ideológico e todo seu “significado ideal” não estão na alma, nem no mundo interior e nem no mundo isolado das ideias e dos sentidos puros, mas no material ideológico disponível e objetivo, na palavra, no som, no gesto, na combinação das massas, das linhas, das cores, dos corpos vivos, e assim por diante (MEDVIÉDEV, 2016, p. 50).

Nesse sentido, toda percepção se materializa em algum material, ou seja, ganha forma de um signo determinado. Esse material, esse signo, passa a fazer parte da vida, da realidade social humana. Uma tese central na argumentação de Medviédev (2016) diz que o homem individual e isolado não cria ideologia. Na perspectiva do autor, portanto, “[...] a criação ideológica e sua compreensão somente se realizam no processo da comunicação social” (MEDVIÉDEV, 2016, p. 49). Ao discutir *A palavra e sua função social*, Volochínov (2013a [1930], p.188) faz afirmação semelhante: “[...] todos os signos ideológicos (verbais,

figurativos etc.) só podem formar-se numa comunidade de pessoas socialmente organizada. O mundo dos animais não tem signos ideológicos”. Isso tem uma implicação: os atos individuais, enquanto participantes do processo de comunicação social, não podem ser estudados fora desse processo, pois tais atos precisam ser compreendidos *como um todo*.

Ainda, Volochínov, no texto *O que é linguagem* (2013b [1930]), que compõe o volume “*A Construção da Enunciação e Outros Ensaio*”, tece comentários pertinentes acerca do aspecto ideológico da consciência, da “sensação” e da “expressão”, destacando o papel central da linguagem. Na perspectiva de Volochínov (2013b [1930]), qualquer expressão verbal é ideologicamente refractada e social. “Qualquer necessidade natural, para tornar-se desejo humano sentido e expresso, deve passar necessariamente pelo estágio da refração ideológica e social”, discute Volochínov (2013b [1930]).

Nessa discussão, o referido estudioso russo apresenta algumas perguntas que apontam para o elemento expressivo e social da enunciação. Reformulamos essas perguntas do seguinte modo: a quem o enunciador se dirige? Quem enuncia? Em companhia de quem? Em que situação? Tais perguntas evidenciam a orientação social da enunciação.

No texto *A construção da enunciação* (VOLOCHÍNOV, 2013c [1930]), que compõe o mesmo volume, Volochínov (2013) detalha três aspectos subentendidos da parte não verbal que faz parte da situação. São eles: “o espaço e o tempo em que a enunciação ocorre – o ‘onde’ e o ‘quando’; o objeto ou tema de que trata a enunciação – ‘aquilo de que se fala’, e a *atitude* dos falantes face ao que ocorre – a ‘valorização” (VOLOCHÍNOV, 2013b [1930], p. 172). Em síntese: o espaço-tempo, o tema e a atitude valorativa constituem a noção de *situação* da enunciação.

Essa discussão desemboca na constatação de que “é precisamente *a diferença das situações que determina a diferença dos sentidos* de uma mesma expressão verbal” (VOLOCHÍNOV, 2013b [1930], p. 172). Nesse caso, a expressão verbal não é simplesmente um espelho da situação, ou seja, a enunciação não reflete passivamente determinada situação, mas se constitui enquanto posição valorativa, enquanto refração. No texto *A palavra e sua função social*, Volochínov (2013a [1930], p.195) chega a dizer que “a palavra não é, de fato, a fotografia daquilo que denota”. Ele argumenta, no mesmo texto, que “qualquer palavra dita ou pensada não é somente um ponto de vista, mas um ponto de vista *avaliativo*” (VOLOCHÍNOV, 2013a [1930], p. 196).

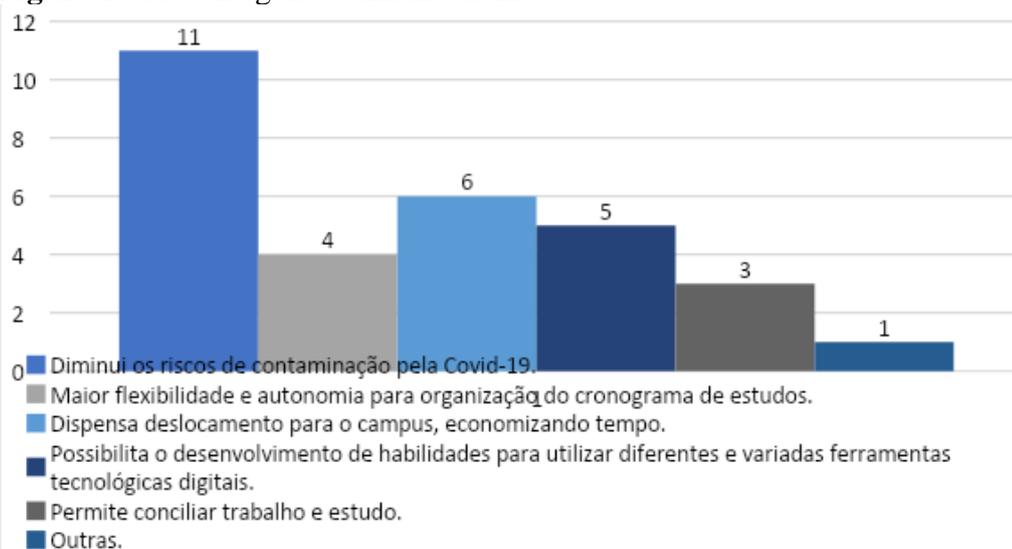
Feito esse apanhado conceitual, convém apresentar e discutir alguns dados da pesquisa acerca da percepção valorativa dos docentes do CERES acerca do Ensino Remoto. Para isso, sempre que possível, laçaremos mão dos conceitos mobilizados nesta seção.

O Ensino Remoto na percepção valorativa de docentes do CERES

Para a coleta de percepções valorativas de docentes do CERES acerca do Ensino Remoto, conforme já mencionado, elaboramos um questionário com questões abertas e fechadas. O objetivo geral se pautou em analisar as percepções, os posicionamentos dos sujeitos docentes, mais precisamente compreender as vantagens, desvantagens e as avaliações acerca do Ensino Remoto materializadas na tessitura enunciativa.

Dito isso, os dois gráficos a seguir mostram as vantagens (Figura 1) e as desvantagens (Figura 2) que foram constatadas nos posicionamentos volitivos dos docentes que participaram da pesquisa.

Figura 1 - As vantagens do Ensino Remoto



Fonte: Banco de dados da pesquisa

Conforme informações da Figura 1, os docentes listam como vantagens: (i) a diminuição dos riscos de contaminação pela Covid-19; (ii) dispensa deslocamento para o campus, economizando tempo; (iii) maior flexibilidade e autonomia para organização do cronograma de estudos; (iv) possibilita o desenvolvimento de habilidades para utilizar diferentes e variadas ferramentas tecnológicas digitais; (v) permite conciliar trabalho e estudo.

Vejam alguns enunciados dos docentes acerca das vantagens do Ensino Remoto:

Docente 1: *O ensino remoto favorece ao processo de ensino aprendizagem, ainda que deficitário.*

Docente 2: *Como docente, o ensino remoto nos protegeu durante a Pandemia.*

Docente 3: *Como docente avalio que o rendimento não é o mesmo, tanto para professor quanto para aluno.*

Docente 4: *O ensino remoto é a única maneira segura de manter o calendário acadêmico e minimizar os danos educacionais nesse momento de pandemia.*

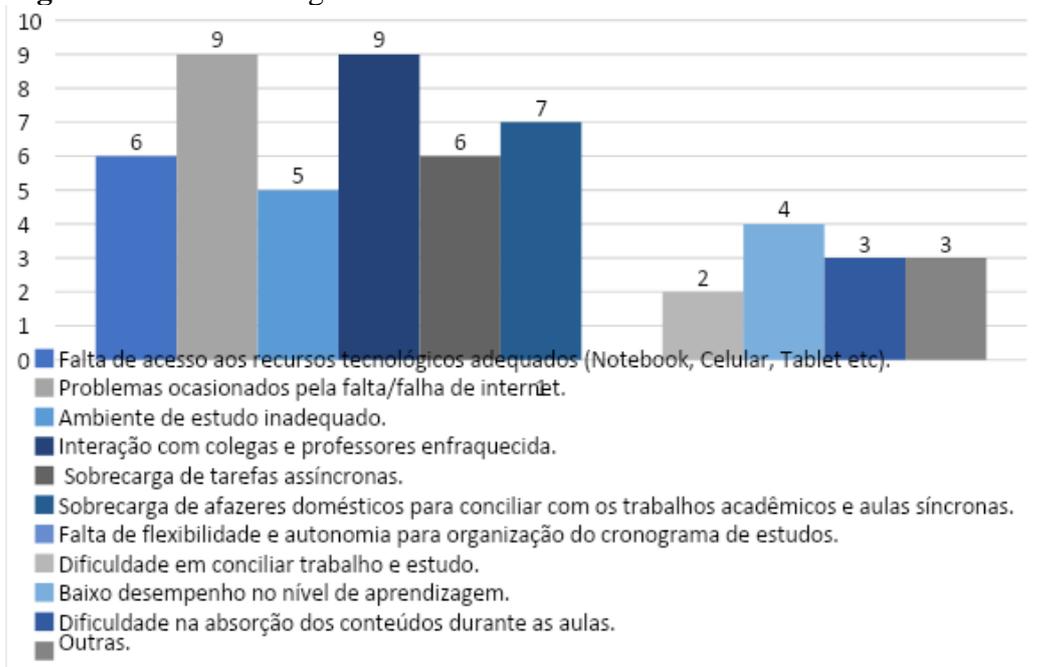
Assim, do ponto de vista dos docentes, o Ensino Remoto apresenta a vantagem de possibilitar o distanciamento físico, evitando a transmissão do vírus. Essa percepção também se explica ao levarmos em conta o fato de que os docentes compartilham do entendimento científico e aderem às orientações pautadas pelo discurso científico, como as orientações da Organização Mundial de Saúde (OMS). O aspecto axiológico e valorativo do ponto de vista dos docentes, materializado nos enunciados, como toda forma de expressão humana, “[...] recebe inevitavelmente uma coloração *sociológica e histórica*: da época, do ambiente social, da classe social do falante, e a da situação real e concreta em que a enunciação ocorreu” (VOLOCHÍNOV, grifo do autor 2013b [1930], p. 148). Conforme os enunciados em análise, há uma preocupação com o rendimento e a qualidade do ensino-aprendizagem. Ao mesmo tempo, o Ensino Remoto é discursivizado como a solução viável para manter o “calendário acadêmico e minimizar os danos educacionais” durante a pandemia.

Por outro lado, conforme mostra a Figura 1, alguns docentes avaliam que o Ensino Remoto tem a vantagem de “economizar tempo”. Essa metáfora financeira, reflete o fato de que boa parte dos docentes não reside na cidade sede do CERES (Caicó, na região do Seridó do RN). A não necessidade de deslocamento de tais docentes de outras cidades para Caicó, tendo em vista o cumprimento de jornada de trabalho, aparece como vantagem, já que o Ensino Remoto permite aos docentes desenvolverem suas atividades de ensino, pesquisa e extensão em casa. Diante disso, talvez a noção de *situação* discutida por Volochínov (2013b [1930]) nos ajude a explicar como essa percepção é produzida. O referido autor discute a importância da *situação* na composição da sensação, da percepção. Nessa discussão, a *situação* é entendida pelo autor enquanto “circunstância de um acontecimento dado” (VOLOCHÍNOV, 2013b [1930], p.150). Segundo Volochínov (2013b [1930]), a situação é condição necessária para a nossa sensação. Nos nossos termos, a situação vivenciada por cada docente é uma condição para a sensação, a valoração do evento Ensino Remoto.

Cabe destacar que há alguns docentes que enxergam o Ensino Remoto como uma oportunidade de desenvolvimento de habilidades para utilizar diferentes e variadas ferramentas tecnológicas digitais. Essa percepção, ao que parece, surgiu diante da necessidade de utilização de recursos tecnológicos para o desenvolvimento de atividades remotas, ou seja, o Ensino Remoto passou a exigir do docente o domínio de novas ferramentas, dispositivos e redes sociais para o exercício de atividades de ensino, pesquisa e extensão.

Por outro lado, os docentes também mencionaram uma série de desvantagens do Ensino Remoto. Vejamos Figura 2.

Figura 2 - As desvantagens do Ensino Remoto



Fonte: Banco de dados da pesquisa.

De acordo com a Figura 2, os docentes mencionam cerca de dez aspectos desvantajosos do Ensino Remoto. Ao que parece, os docentes levam em conta seus conhecimentos acerca da realidade experienciada pelos discentes, pois aspectos como “falta de acesso aos recursos tecnológicos adequados”, “ambiente de

estudo inadequado”, “interação com colegas e professores enfraquecida”, entre outros, apontam para realidades vivenciadas pelos discentes. Nesse sentido, as percepções valorativas dos docentes materializam certa empatia em relação aos discentes, pois as desvantagens são percebidas não do ponto de vista do docente, mas do lugar do discente.

Essa leitura é corroborada por enunciados do tipo:

Docente 5: *Dificuldade de concentração durante as aulas devido as dispersões provocadas pelo ambiente doméstico e/ou pelas tecnologias (especialmente redes sociais)*

Docente 6: *Levo em consideração não somente minhas dificuldades enquanto docente, mas também dos estudantes.*

Reproduzimos os enunciados dos docentes 5 e 6 para mostrar que, ao citarem as principais desvantagens do ensino remoto, os docentes “levam em consideração” as dificuldades dos estudantes. Assim, ao mencionar as dificuldades de concentração durante as aulas, o docente está enunciado uma dificuldade não propriamente dele, mas dos estudantes. Nesse caso, essa dificuldade, de alguma forma, é experienciada pelo docente, talvez porque isso interfere diretamente no desenvolvimento e desempenho de sua aula. Portanto, também é uma dificuldade experienciada por ele (docente), mesmo que indiretamente.

Ademais, durante a coleta de dados, pedimos aos docentes que expressassem, em um enunciado, sua avaliação acerca do Ensino Remoto. Leiamos alguns desses enunciados:

Docente 7: *Uma porcaria.*

Docente 8: *Uma novidade que chegou muito de repente.*

Docente 9: *Exaustivo.*

Docente 10: *Necessário para o contexto de mundo atual.*

Docente 11: *O ensino remoto, para minhas disciplinas, funcionou em grande parte!*

Docente 12: *Um mal necessário. Apesar de não responder plenamente às demandas do ensino, termina por ensinar a valorização dos encontros presenciais, as trocas com os colegas, a importância do professor e da sala de aula.*

Docente 13: *O ensino remoto me fez perceber que existem outras maneiras de ensinar e será um marco na minha vida profissional.*

Docente 14: *O Ensino Remoto é desafiador!*

Docente 15: *O ensino remoto nos deixa ao dispor da qualidade de internet e plataformas digitais, mas, é a maneira mais eficaz de continuarmos a ter aulas durante o período de necessário distanciamento social.*

Docente 16: *O ensino remoto é importante e necessário neste momento, mas apenas ele não é suficiente. Acredito que a forma híbrida será o futuro. O principal problema do Ensino Remoto, não é questão de qualidade no ensino, mas sim o acesso digital dos discentes e docentes. Sem falar na necessidade de equipamentos e ambiente de trabalhos/estudos residenciais.*

Como podemos notar, as avaliações acerca do Ensino Remoto são diversas. Para alguns docentes é uma “porcaria”, “exaustivo”, “um mal necessário”. Para outros, apresenta-se como “desafiador”, “uma novidade”, “outra maneira de ensinar”, “um marco na vida profissional”, “importante e necessário para o momento”. Há ainda os docentes que destacam as limitações do Ensino Remoto: “não atende todas as demandas do ensino”, “apenas ele não é suficiente”, “funcionou em grande parte”, “depende do acesso digital dos discentes e docentes”.

Tais pontos de vista, que expressam tonalidades emotivo-volitivas, ganham forma material na palavra, que é concebida como materialidade ideológica. Segundo Medviédev (2016, p. 50), “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”.

Ademais, os enunciados supracitados são expressivos. Essa expressividade é “a relação subjetiva emocionalmente valorativa do falante com o conteúdo do objeto e do sentido do eu enunciado”, conforme afirma Bakhtin (2016, p. 47). Esse mesmo pensador ainda diz: “A relação valorativa do falante com o objeto do seu discurso (seja qual for esse objeto) também determina a escolha dos recursos lexicais, gramaticais e composicionais do enunciado” (BAKHTIN, 2016, p. 47).

Assim, as percepções acerca do Ensino Remoto, cabe pontuar, podem ser entendidas a partir do conceito de *objeto ideológico*. Ou seja, o evento *Ensino Remoto* é um *objeto ideológico*. Por isso, ele é arena polêmica de disputa de sentido, de contradições, de acordos e desacordos. Medviédev (2016) evoca o conceito de comunicação para discutir como os fenômenos ideológicos ganham significação social. “A comunicação é aquele meio no qual um fenômeno ideológico adquire, pela primeira vez, sua existência específica, seu significado ideológico, seu caráter de signo”, postula Medviédev (2016, p. 50). Os objetos ideológicos pertencem às relações sociais e precisam ser interpretados nessas relações. Os objetos da comunicação existem nas relações sociais, na interação de muitas pessoas. Assim, as percepções acerca de determinado objeto pressupõem relações sociais específicas. “Uma coletividade possuidora de percepção ideológica cria formas específicas de comunicação social”, argumenta Medviédev (2016, p. 53).

Ademais, cabe dizer que os posicionamentos são individuais, mas expressam valorações sociais. Some-se a isso o fato de que cada posicionamento leva em conta outros posicionamentos. Eles são relacionais, nascem do diálogo com outros posicionamentos. Bakhtin (2016, p. 57) diz que “é impossível alguém definir sua posição sem correlacioná-la com outras posições”. Por isso, determinada posição valorativa acerca do Ensino Remoto existe em resposta a outras posições valorativas. É uma resposta, portanto.

Isso ocorre porque o objeto do discurso é perpassado por várias vozes, ou seja, o professor que enuncia uma posição acerca do Ensino Remoto não é o primeiro e o único a falar acerca desse objeto discursivo. Nas palavras de Bakhtin (2016, p. 61), “o falante não é um Adão, e por isso o próprio objeto do seu discurso se torna inevitavelmente um palco de encontro com opiniões de interlocutores imediatos [...] ou com pontos de vista, visões de mundo, correntes, teorias, etc.” E Medviédev (2016, p. 56) também diz que “o meio ideológico é o meio da consciência.” Os posicionamentos valorativos, portanto, surgem no diálogo tenso com outros posicionamentos, com outras consciências, com outros valores ideológicos. Os enunciados encontram um mundo já povoado por pontos de vista, ideologias, visões de mundo. Ao enunciar uma posição valorativa, as ressonâncias dialógicas atravessam o enunciado como seu elemento constitutivo.

As ideias, o conteúdo, aquilo que é entendido acerca do Ensino Remoto, enquanto evento que é construído discursivamente, ao chegar ao sujeito do discurso (no nosso caso, os docentes) é revestido com tonalidades subjetivas, pois tal sujeito imprime sua posição, sua valoração. Na perspectiva de Bakhtin (2010, p. 87): “Nenhum conteúdo seria realizado, nenhum pensamento seria realmente pensado, se não se estabelecesse um vínculo essencial entre o conteúdo e o seu tom emotivo-volitivo, isto é, o seu valor realmente afirmado por aquele que pensa”. Com isso, concordamos que *viver uma experiência* (o Ensino Remoto), *pensar um pensamento* (acerca do Ensino Remoto), *significa antes afirmá-lo de uma maneira emotivo-volitiva, ou seja, é não estar, de modo algum, indiferente a ele* (BAKHTIN, 2010).

Dito isso, tendo em vista que tal leitura não esgotam as implicações decorrentes dos dados, caminhamos para as considerações finais deste trabalho, sendo preciso pontuar alguns aspectos que consideramos relevantes.

Considerações finais

Este trabalho se voltou para as percepções de docentes do CERES/UFRN acerca do evento Ensino Remoto. Pautamo-nos no objetivo de analisar tais percepções, compreendendo as vantagens, as desvantagens e os posicionamentos valorativos diante desse evento discursivo. Para isso, numa pesquisa de base qualitativa e interpretativa, mobilizamos a perspectiva dialógica da linguagem, especialmente as noções de percepções valorativas, enunciado, ideologia, entre outras, advindas de estudos de Bakhtin (2010; 2016), Medviédév (2016) e Volochínov (2013).

Os dados da pesquisa revelam que os docentes listam como vantagens: (i) a diminuição dos riscos de contaminação pela Covid-19; (ii) dispensa deslocamento para o campus, economizando tempo; (iii) maior flexibilidade e autonomia para organização do cronograma de estudos; (iv) possibilita o desenvolvimento de habilidades para utilizar diferentes e variadas ferramentas tecnológicas digitais; (v) permite conciliar trabalho e estudo. Conforme se constata, as vantagens levam em conta a realidade do docente, ou seja, são pontos de vista acerca do Ensino Remoto que consideram as condições de vida dos docentes.

Já quanto às desvantagens, os docentes mencionaram as seguintes: (a) falta de acesso aos recursos tecnológicos adequados; (b) problemas ocasionados pela falta/falha de internet; (c) ambiente de estudo inadequado; (d) interação com colegas e professores enfraquecida; (e) sobrecarga de tarefas assíncronas; (f) sobrecarga de afazeres domésticos para conciliar com os trabalhos acadêmicos e aulas síncronas; (g) falta de flexibilidade e autonomia para organização do cronograma de estudos; (h) dificuldade em conciliar trabalho e estudo; (i) baixo desempenho no nível de aprendizagem; (j) dificuldade na absorção dos conteúdos durante as aulas. Tais desvantagens revelam certa empatia em relação aos discentes, pois as desvantagens, ao contrário das vantagens, são percebidas não do ponto de vista do docente, mas do lugar do discente. Ou seja, ao apontar as desvantagens, ao que parece, os docentes levam em conta seus conhecimentos acerca da realidade experienciada pelos discentes.

É importante destacar que os docentes, ao avaliarem o Ensino Remoto, levam em conta uma realidade mais geral, que envolve aspectos sociais, interacionais e de aprendizagem dos discentes. Cabe salientar também que alguns docentes percebem o Ensino Remoto como uma oportunidade de desenvolvimento de habilidades para utilizar diferentes e variadas ferramentas tecnológicas digitais. Essa percepção, ao que parece, surgiu diante da necessidade de utilização de recursos tecnológicos para o desenvolvimento de atividades remotas, ou seja, o Ensino Remoto passou a exigir do docente o domínio de

nossas ferramentas, dispositivos e redes sociais para o exercício de atividades de ensino, pesquisa e extensão.

Além disso, conforme dados da análise, as avaliações acerca do Ensino Remoto são diversas. Para alguns docentes, o Ensino Remoto é uma “porcaria”, “exaustivo”, “um mal necessário”; para outros, apresenta-se como “desafiador”, “uma novidade”, “outra maneira de ensinar”, “um marco na vida profissional”, “importante e necessário para o momento”.

Há ainda os docentes que destacam as limitações do Ensino Remoto, pois “não atende todas as demandas do ensino”, “apenas ele não é suficiente”, “funcionou em grande parte”, “depende do acesso digital dos discentes e docentes”. Tais pontos de vista, que expressam percepções valorativas, ganham forma material na palavra, que é concebida como materialidade ideológica, pois “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, 2016, p. 50).

Referências

AMORIM, M. Para uma filosofia do ato: “válido e inserido no contexto”. In: BRAIT, Beth (Org.). **Bakhtin, dialogismo e polifonia**. São Paulo: Contexto, 2009, p. 17-44.

BAKHTIN, M. M. **Para uma filosofia do ato responsável**. Tradução de Valdemir Miotello; Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010, 155p.

BAKHTIN, M. M. **Os gêneros do discurso**. 1. ed. Organização, tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra; notas da edição russa de Serguei Botcharov. São Paulo: Editora 34, 2016.

HODGES, C; TRUST, T; MOORE, S; BOND, A; LOCKEE, B. Diferenças entre o aprendizado online e o ensino remoto de emergência. *Revista da Escola, Professor, Educação Tecnologia*, v. 2, 2020. Disponível em: <https://escribo.com/revista/index.php/escola/article/view/17/16>. Acesso em: 25 maio 2021.

MEDVIÉDEV, P. N. **O método formal nos estudos literários**: introdução crítica a uma poética sociológica. 1. ed. Tradução de Sheila Camargo Grillo; Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Contexto, 2016.

PONZIO, Augusto. A concepção bakhtiniana do ato como dar um passo. In: BAKHTIN, M. M. **Para uma filosofia do ato responsável**. Tradução de Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010, p. 9-40.

VOLOCHÍNOV, V. N. **A construção da Enunciação e Outros ensaios**. Organização, Tradução e Notas de João Wanderley Geraldi. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013.

VOLOCHÍNOV, V. N. A palavra e suas funções sociais (1930). In: _____. **A construção da Enunciação e Outros ensaios**. Organização, Tradução e Notas de João Wanderley Geraldi. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013a, p. 189-212.

VOLOCHÍNOV, V. N. O que é linguagem (1930). In: _____. **A construção da Enunciação e Outros ensaios**. Organização, Tradução e notas de João Wanderley Geraldi. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013b, p. 131-156.

VOLOCHÍNOV, V. N. A construção da enunciação (1930). In: _____. **A construção da Enunciação e Outros ensaios**. Organização, Tradução e notas de João Wanderley Geraldi. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013c, p.157-188.