

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

SÔNIA DE FÁTIMA RADVANSKEI

COMPREENSÕES E SENTIDOS NA RECONSTRUÇÃO DA DOCÊNCIA DE
PROFESSORES NO CRONOTOPO PANDÊMICO: OLHARES BAKHTINIANOS

CURITIBA
2022

SÔNIA DE FÁTIMA RADVANSKEI

COMPREENSÕES E SENTIDOS NA RECONSTRUÇÃO DA DOCÊNCIA DE
PROFESSORES NO CRONOTOPO PANDÊMICO: OLHARES BAKHTINIANOS

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, na Linha de Pesquisa Cultura, Escola e Processos Formativos em Educação, do Setor de Educação, da Universidade Federal do Paraná, como exigência parcial à obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Regina Cely de Campos Hagemeyer

CURITIBA
2022

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SISTEMA DE BIBLIOTECAS – BIBLIOTECA DO CAMPUS REBOUÇAS

Radvanskei, Sônia de Fátima.

Compreensões e sentidos na reconstrução da docência de professores no cronotipo pandêmico : olhares bakhtinianos / Sônia de Fátima Radvanskei – Curitiba, 2022.

1 recurso on-line : PDF.

Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Paraná, Setor de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação.

Orientadora: Profª Drª Regina Cely de Campos Hagemeyer

1. Educação – Estudo e ensino. 2. Ensino a distância. 3. Ensino – Metodologia. 4. Aprendizagem – Ensino via Web. 5. Didática – Estudo e ensino. I. Hagemeyer, Regina Cely de Campos, 1950-. II. Universidade Federal do Paraná. Programa de Pós-Graduação em Educação. IV. Título.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SETOR DE EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EDUCAÇÃO -
40001016001P0

ATA Nº473

ATA DE SESSÃO PÚBLICA DE DEFESA DE DOUTORADO PARA A OBTENÇÃO DO GRAU DE DOUTORA EM EDUCAÇÃO

No dia vinte e oito de junho de dois mil e vinte e dois às 14:00 horas, na sala 102, na modalidade híbrida, térreo, Edifício Teixeira Soares, Campus Rebouças da UFPR, Rua Rockefeller, 57, Curitiba/PR, foram instaladas as atividades pertinentes ao rito de defesa de tese da doutoranda **SONIA DE FÁTIMA RADVANSKEI**, intitulada: **COMPREENSÕES E SENTIDOS NA RECONSTRUÇÃO DA DOCÊNCIA DE PROFESSORES NO CRONOTOPO PANDÊMICO: OLHARES BAKHTINIANOS**, sob orientação da Profa. Dra. REGINA CELY DE CAMPOS HAGEMeyer. A Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação EDUCAÇÃO da Universidade Federal do Paraná, foi constituída pelos seguintes Membros: REGINA CELY DE CAMPOS HAGEMeyer (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ), CLAUDIA SEBASTIANA ROSA DA SILVA (PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATOLICA DO PARANÁ- PUCPR), DEISE CRISTINA DE LIMA PICAÑO (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ), OTILIA LIZETE DE OLIVEIRA MARTINS HEINIG (UNIVERSIDADE REGIONAL DE BLUMENAU), MÁRCIA BAIERSDORF (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ). A presidência iniciou os ritos definidos pelo Colegiado do Programa e, após exarados os pareceres dos membros do comitê examinador e da respectiva contra argumentação, ocorreu a leitura do parecer final da banca examinadora, que decidiu pela APROVAÇÃO. Este resultado deverá ser homologado pelo Colegiado do programa, mediante o atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca dentro dos prazos regimentais definidos pelo programa. A outorga de título de doutora está condicionada ao atendimento de todos os requisitos e prazos determinados no regimento do Programa de Pós-Graduação. Nada mais havendo a tratar a presidência deu por encerrada a sessão, da qual eu, REGINA CELY DE CAMPOS HAGEMeyer, lavrei a presente ata, que vai assinada por mim e pelos demais membros da Comissão Examinadora.

Observações: A banca condicionou a aprovação à revisão das fontes bibliográficas e da forma de citar os textos utilizados, indicando claramente seus autores originais.

CURITIBA, 28 de Junho de 2022.

Assinatura Eletrônica

20/07/2022 23:34:13.0

REGINA CELY DE CAMPOS HAGEMeyer

Presidente da Banca Examinadora

Assinatura Eletrônica

12/07/2022 09:00:30.0

CLAUDIA SEBASTIANA ROSA DA SILVA

Avaliador Externo (PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATOLICA DO
PARANÁ- PUCPR)

Assinatura Eletrônica

11/07/2022 20:31:39.0

DEISE CRISTINA DE LIMA PICAÑO

Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica

17/07/2022 11:26:33.0

OTILIA LIZETE DE OLIVEIRA MARTINS HEINIG

Avaliador Externo (UNIVERSIDADE REGIONAL DE BLUMENAU)

Assinatura Eletrônica

11/07/2022 20:27:54.0

MÁRCIA BAIERSDORF

Avaliador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Rockefeller nº 57 ? Rebouças - CURITIBA - Paraná - Brasil

CEP 80230-130 - Tel: (41) 3535-6255 - E-mail: ppgg.academico@ufpr.br

Documento assinado eletronicamente de acordo com o disposto na legislação federal Decreto 8539 de 08 de outubro de 2015.

Gerado e autenticado pelo SIGA-UFPR, com a seguinte identificação única: 205454

Para autenticar este documento/assinatura, acesse <https://www.pppg.ufpr.br/siga/visitante/autenticacaoassinaturas.jsp>
e insira o código 205454



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SETOR DE EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EDUCAÇÃO -
40001016001P0

TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação EDUCAÇÃO da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da tese de Doutorado de **SONIA DE FÁTIMA RADVANSKEI** intitulada: **COMPREENSÕES E SENTIDOS NA RECONSTRUÇÃO DA DOCÊNCIA DE PROFESSORES NO CRONOTOPO PANDÊMICO: OLHARES BAKHTINIANOS**, sob orientação da Profa. Dra. REGINA CELY DE CAMPOS HAGEMeyer, que após terem inquirido a aluna e realizada a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua APROVAÇÃO no rito de defesa.

A outorga do título de doutora está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

CURITIBA, 28 de Junho de 2022.

Assinatura Eletrônica

20/07/2022 23:34:13.0

REGINA CELY DE CAMPOS HAGEMeyer

Presidente da Banca Examinadora

Assinatura Eletrônica

12/07/2022 09:00:30.0

CLAUDIA SEBASTIANA ROSA DA SILVA

Avaliador Externo (PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATOLICA DO
PARANÁ- PUCPR)

Assinatura Eletrônica

11/07/2022 20:31:39.0

DEISE CRISTINA DE LIMA PICAÑO

Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica

17/07/2022 11:26:33.0

OTILIA LIZETE DE OLIVEIRA MARTINS HEINIG

Avaliador Externo (UNIVERSIDADE REGIONAL DE BLUMENAU)

Assinatura Eletrônica

11/07/2022 20:27:54.0

MÁRCIA BAIERSDORF

Avaliador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Rockefeller nº 57 ? Rebouças - CURITIBA - Paraná - Brasil

CEP 80230-130 - Tel: (41) 3535-6255 - E-mail: ppge.academico@ufpr.br

Documento assinado eletronicamente de acordo com o disposto na legislação federal Decreto 8539 de 08 de outubro de 2015.

Gerado e autenticado pelo SIGA-UFPR, com a seguinte identificação única: 205454

Para autenticar este documento/assinatura, acesse <https://www.prppg.ufpr.br/siga/visitante/autenticacaoassinaturas.jsp> e insira o código 205454

Essa tese é dedicada ao Alexandre, meu esposo, meu companheiro, amigo e primeiro interlocutor! Você, como ouvinte, é uma excelente companhia. Você fez a escrita ficar mais possível e agradável, com suas palavras de carinho, força, chás e chocolates, oferecidos a mim amorosamente diante do computador, dos choros e resistências... com seu violão e sua melodia me incentivava as letras e acordes de Humberto Gessinger ... Você torna minha vida mais gostosa todos os dias... Eu te amo!

“Não vim até aqui pra desistir agora [...]. Não vai ser a primeira vez nas últimas 24 horas [...]. Minhas raízes estão no ar, minha casa é qualquer lugar; se depender de mim, eu vou até o fim [...]. Voando sem instrumentos, ao sabor do vento [...]. Se depender de mim, eu vou até o fim” (HUMBERTO GESSINGER).

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora, professora Dr^a. Regina Cely de Campos Hagemeyer, pela amizade, paciência e cuidado com que conduziu o meu trilhar pela teoria em diálogos sempre fecundos na produção desta tese.

Aos professores e colegas da linha de pesquisa Cultura, Escola e Ensino, em especial aos professores Ricardo de Sá, Geraldo Horn, Gilberto de Castro, Tânia Braga, Jean Gonçalves, Deise Picanço, pelas discussões e conhecimentos proporcionados durante os seminários e orientações sobre a pesquisa.

Às professoras da banca de qualificação, Professora Doutora Otilia Lizete de Oliveira Heinig (FURB); Professora Doutora Rossana Finnau (UTFPR), Professora Doutora Deise Cristina de Lima Picanço (UFRJ e UFPR) Professora Doutora Márcia Baiersdorf (UFPR), Professora Doutora Claudia Sebastiana Rosa da Silva (PUCPR), pela leitura criteriosa, atenta e dedicada do trabalho e orientações valiosas para a efetivação dessa pesquisa.

À Rita e à Sirlei, minhas companheiras de trabalho, foram essenciais na logística das minhas ausências na escola me possibilitando a dedicação necessária aos estudos.

Às companheiras de trabalho, da escola Alderico, pelos momentos dialógicos frutíferos que me ajudaram nas discussões dessa pesquisa.

Às minhas amigas de trabalho da Centro Universitário Internacional UNINTER que me ajudaram na escuta incondicional, Giselly Otto, Viviane, Rita Tuchinski, Fernanda Gussi, Bruno Simão, Vanessa, Kellin e todos amigos e colegas que me incentivaram nessa caminhada.

À Suzana, minha amiga-irmã, que compartilhou muitos momentos da vida, inclusive este, em especial, dedicando-se e me ajudando sempre.

À Jane, minha amiga de todas as horas e irmã, pela sua presença na minha vida, pelos muitos momentos compartilhados; pela sua atenção incondicional.

À Susi, minha amiga, comadre de todas as horas, pelo incentivo, pelas orientações e forças prestados durante toda a vida.

Às amigas queridas, Márcia, Cida, Jucimara, Anilcéia, Cristiane, Ângela pelos diálogos produtivos e momentos de descontração necessários; amizades sinceras.

A todos da minha família, principalmente minha mãe Aniela, meu porto seguro; meus irmãos José, Iziquel e Jane, que torceram por mim e contribuíram de um modo ou outro para tornar esse momento produtivo e possível.

Especialmente ao Alexandre, pela interlocução, pelo incentivo incondicional, pela paciência e pelo amor que me ajudaram a seguir.

Pela memória de meu pai Teodoro, sempre incentivador e amigo de todas as horas.

À minha diretora da Escola Célia Padilha e à minha coordenadora Gisele, da UNINTER, obrigada por sempre compreenderem os momentos que precisava me dedicar à pesquisa

À Secretaria de Educação de Araucária pela possibilidade de realização desta pesquisa, autorizando a sua efetivação.

A todos os meus amigos e amigas não mencionados e que foram incentivadores nessa pesquisa, obrigada pela amizade e força nos momentos da travessia.

Ficamos pobres. Abandonamos, uma a uma todas as peças do patrimônio humano, tivemos que empenhá-las muitas vezes a um centésimo do seu valor para recebermos em troca a moeda miúda do “atual”. A crise econômica está diante da porta, atrás dela uma sombra, a próxima guerra. A tenacidade tornou-se hoje privilégio de um pequeno grupo dos poderosos, que sabe Deus não serem mais humanos que a maioria; na maioria bárbaros, mas não no bom sentido. Os outros, porém, precisam arranjar-se, de novo e com poucos meios. São solidários dos homens que fizeram do essencialmente novo uma coisa sua, com lucidez e capacidade de renúncia. Em seus edifícios, quadros e histórias a humanidade se prepara, se necessário, para sobreviver à cultura. E o que é mais importante: ela o faz rindo. Talvez esse riso tenha aqui e ali um som bárbaro. Perfeito. No meio tempo, possa o indivíduo dar um pouco de humanidade àquela massa, que um dia irá retribuir-lhe com juros e com os juros dos juros.

Walter Benjamim

RESUMO

Esta pesquisa objetiva compreender, a partir das vozes das professoras alfabetizadoras da Rede Municipal de Araucária, a construção da docência alfabetizadora no Cronotopo Pandêmico. Considero, nesse sentido, o conceito de cronotopo a partir da perspectiva bakhtiniana, em deslocamento para o campo da educação. Esse conceito é caracterizado como um espaço-tempo em que se produziu um conjunto de discursividades relacionadas ao contexto de pandemia, em sua relação principalmente com as atividades escolares, o que levou à produção de novas organizações das práticas pedagógicas de professores alfabetizadores e novas compressões da docência. Esta tese está inserida nos estudos da Análise Dialógica do Discurso, fundamentada na abordagem qualitativa e bakhtiniana. Desta maneira, minhas estratégias de ir ao encontro das *outras* professoras foram construídas a partir dos procedimentos metodológicos pautados nos instrumentos de coleta de dados da entrevista focalizada, e um encontro dialógico definido como “Roda de Conversa”, os quais propiciaram às 6 alfabetizadoras colaboradoras a possibilidade de que fossem ouvidas em suas enunciações. Para as análises das vozes em seus discursos e nas atividades que desenvolveram, foram consideradas as noções de dialogismo, os conceitos de alteridade, enunciação, heteroglossia, linguagem, entres outros da arquitetônica bakhtiniana. Para tanto, sendo o autor base Mikhail Mikhailovitch Bakhtin, tornou-se essencial, para o embasamento do estudo, outros diálogos com autores que foram essenciais como Amorim (2004, 2006), Bemong (2015), Benjamin (1994), Brait (2016), Freire (1998), Geraldi (1996, 2011, 2015), Machado (2010), entre outros teóricos, no transcorrer da produção. Por suas aproximações às concepções bakhtinianas utilizadas para análise dos processos enunciados na pesquisa sobre a docência alfabetizadora, foram consideradas também as contribuições teóricas sobre a formação docente desenvolvidas por autores como Nóvoa (1999), Brotto (2006/2008), Kramer (2010), entre outros. A proposta é de obter os elementos necessários para referenciar as relações entre esses conceitos e os processos e experiências analisados e as novas possibilidades das práticas das professoras alfabetizadoras, no retorno às aulas em uma situação complexa de redimensionamentos e mudanças das formas de ser e estar em esfera mundial, o que afeta a aprendizagem, evidenciando a necessidade das várias linguagens a partir das tecnologias. Neste processo, porém, houve uma intensificação do trabalho docente, que descortinou e acentuou as desigualdades sociais da escola pública brasileira. A noção de dialogismo possibilita uma conversa com as questões e filosofias contemporâneas, que está se fazendo na emergência dos acontecimentos, a fim de pensar o homem, seu tempo e suas relações no mundo afetado pelo vírus COVID-19. Os demais conceitos, como alteridade, ato ético, responsividade, cronotopo, estão no limite do que é vivenciado atualmente e que serão referências para estudos seguintes, e podem sinalizar algumas respostas na reflexão sobre os enunciados das professoras alfabetizadoras. As discussões apresentadas descortinam ainda mais os desafios da alfabetização pela via remota, e a formação continuada, ora dificultosa devido aos problemas de acesso às tecnologias, ora efetiva, na preparação do professor para enfrentar esses desafios. Como ponto positivo destacado pelas professoras, está a busca por novas ferramentas pedagógicas que, de certa forma, serviram para aperfeiçoar o processo formativo, aproximando a prática docente do contexto essencialmente tecnológico, no qual estivemos inseridos. Como ponto nevrálgico, um dos aspectos sinalizados foi o da avaliação, uma vez que, no isolamento social, e à distância, fica difícil saber em que medida os novos métodos, práticas docentes e formas avaliativas favorecem a aprendizagem e à docência alfabetizadora. Porém, foi um dos pontos que apresentados pelas alfabetizadoras como essenciais, quando tiveram nas interações propiciadas, a participação efetiva dos estudantes, e o envolvimento da família, para que essa aprendizagem se efetivasse. Esses domínios necessários ao uso do meio remoto, exigiram gerir os impasses postos nesse microcronotopo do isolamento social, nas atividades das alfabetizadoras, tanto em sua vida privada, quanto em sua vida profissional. A atuação docente nesse lugar, revelou

um sujeito-professor dinâmico, engajado com sua prática cotidiana, em meio a um processo de novas experiências.

Palavras-chave: Cronotopo pandêmico. Professora Alfabetizadora. Ensino Remoto. Isolamento social. Docência alfabetizadora.

ABSTRACT

This research aims to understand, from the voices of the literacy teachers of the Municipal Network of Araucária, the construction of literacy teaching in the Pandemic Chronotope. I consider the concept of chronotope from the Bakhtinian perspective, in to the field of education. This concept is characterized as a space-time in which a set of discourses related to the pandemic context were produced. Mainly in its relation to school activities, which led to the production of new organizations of pedagogical practices of literacy teachers and new understanding of teaching. This thesis is inserted in the studies of Dialogical Discourse Analysis, based on the Bakhtinian and qualitative approach. In this way, my strategies meeting with the other teachers were built from the methodological procedures guided by the data collection instruments of the focused interview, and a dialogical meeting defined as a "Conversation Wheets". Which provided the 6 collaborating literacy teachers with the possibility of being heard in their own words. For the analysis of the voices in their speeches and in the activities they developed, was considered the notions of dialogism, the concepts of alterity, enunciation, heteroglossia, language, among others from the Bakhtinian architecture. To this end, since the basic author is Mikhail Mikhailovitch Bakhtin, it became essential for the basis of the study, other dialogues with authors who were essential as Amorim (2004, 2006), Bemong (2015), Benjamin (1994), Brait (2016), Freire (1998), Geraldi (1996, 2011, 2015), Machado (2010), among other theorists, in the course of the production. For their approaches to Bakhtinian conceptions used to analyze the processes enunciated in the research on literacy teaching, we also considered the theoretical contributions on teacher training developed by authors such as (1986), Nóvoa (1999), Brotto (2006/2008), Kramer (2010), among others. The proposal is to obtain the necessary elements to the relations between these concepts and the analyzed processes and experiences, and the new possibilities of the literacy teachers' practices, in the return to classes in a complex situation of resizing and changes in the ways of being and being in the world, which affects learning, highlighting need for different languages from technologies. In this process, however, there has been an intensification of the teaching work, which revealed and accentuated the social inequalities in Brazilian public schools. The notion of dialogism enables a conversation with contemporary philosophy, which is being made in the emergence of events, in order to think about humankind, it time and it relations in the world affected by the COVID-19 virus. The other concepts, such as alterity, ethical actresponsiveness, chronotope, are on the edge of what is experienced contemporaneously, and can signal some answers in the reflection about the statements of the literacy teachers. The discussions presented here reveal even more the challenges of remote literacy, and the continuing education, sometimes precarious, sometimes effective, in preparing the teacher to face these challenges. As a positive point highlighted by the teachers is the search for new pedagogical tools that, in a certain way, served to improve the training process the educational process, bringing teaching practice closer to the essentially technological context in which we were inserted. As a key point, one of the aspects highlighted was the evaluation, since, in social isolation, and at a distance, it is difficult to know to what extent the new methods, teaching practices and evaluation forms favor learning and literacy teaching. However, it was one of the points presented by the literacy teachers as essential, when they had in the interactions provided, the effective participation of the students, and the involvement of the family, for this learning to take place. These domains, necessary for the use of the remote environment, required managing the impasses placed in this microchronotope of social isolation, in the activities of literacy teachers, both in their private and professional lives. The teaching performance in this place revealed a dynamic subject-teacher, engaged with his daily practice, in the midst of a process of new experiences.

KEY WORDS: Pandemic chronotope. Literacy teacher. Remote teaching. Social isolation. Teaching Literacy.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Imagem do Vírus	82
Figura 2 - Mapa do município de Araucária, representando os espaços rural e urbano	112
Figura 3 - Localização das escolas nos bairros de Araucária.....	115
Figura 4 - Nuvem de palavras: Desafios da docência na alfabetização	149

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Estado da questão – Google Acadêmico	72
Quadro 2 - Educação – matrículas em 2020	113
Quadro 3 - Escolas, bairros e caracterização simplificada	115
Quadro 4 - Alfabetizadoras participantes da pesquisa: perfil das professoras	117
Quadro 5 - Calendário 2020 – mês de setembro – SMED Araucária	159

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CMEI	Centro de Educação Infantil
COVID	Corona Vírus Disease
ERE	Ensino Remoto Emergencial
LDBEN	Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
MEC	Ministério da Educação
OMS	Organização Mundial da Saúde
SMED	Secretaria Municipal de Educação
UFPR	Universidade Federal do Paraná

SUMÁRIO

PREFÁCIO	19
1 A ESTRADA – RECONSTRUINDO-ME	29
1.1 ENCRUZILHADA – REDIMENSIONAMENTO DA PESQUISA	45
1.2 JUSTIFICATIVA DE PESQUISA.....	47
1.3 ANCORAGENS TEÓRICAS BAKHTINIANAS	51
1.4 APRESENTANDO A ORGANIZAÇÃO DA TESE	58
2 ANCORAGENS TEÓRICAS: CRONOTOPO, CRONOTOPO PANDÊMICO E A RELAÇÃO COM A EDUCAÇÃO	61
2.1 CRONOTOPO EM BAKHTIN	62
2.1.1 Estado da questão	68
2.1.2 Cronotopo Pandêmico	75
2.2 CRONOTOPO PANDÊMICO: EDUCAÇÃO E PROFISSÃO DOCENTE	91
2.2.1 Profissão docente	92
2.3 PRÁTICA PEDAGÓGICA	94
3 CAMINHANDO E CONHECENDO O CAMINHO: TRAJETÓRIAS TEÓRICO- METODOLÓGICAS	99
3.1 ANÁLISE DIALÓGICA DO DISCURSO: ANÁLISE BAKHTINIANA	101
3.2 CRONOTOPO COMO LUGAR DE PESQUISA.....	110
3.3 O CAMPO, O CONTEXTO E AS COLABORADORAS DA PESQUISA.....	112
3.3.1.O Campo e o contexto da pesquisa	112
3.3.2 Sujeitos participantes: Professoras Alfabetizadoras	116
3.4 OS INSTRUMENTOS DA PESQUISA PARA A COLETA DOS DADOS.....	122
3.4.1 Questionário	122
3.4.2 Entrevista focalizada	123
3.4.3 Evento da “Roda de Conversa”	125
4 ANÁLISE DIALÓGICA E CRONOTÓPICA DA PESQUISA	128

4.1 SER PROFESSORA NO CRONOTOPO PANDÊMICO: PRODUÇÃO DE SENTIDOS SOBRE A PROFISSÃO DOCENTE.....	131
4.1.1 Retomada necessária	131
4.1.2 Sentidos no Ser Professora Alfabetizadora	134
4.1.3 O tempo e Intensidade do trabalho da professora no <i>Home office</i>: isolamento social como microcronotopo.....	144
4.1.4. As tecnologias e os desafios da formação no cronotopo pandêmico e no microcronotopo do isolamento social.....	148
4.1.5 Estudo: Aprendizagem da docência no cronotopo pandêmico	157
4.1.6 Os dilemas da avaliação durante o período de isolamento social escolar	169
4.2 ENCONTROS POSITIVOS DO CRONOTOPO PANDÊMICO NAS VOZES DAS ALFABETIZADORAS	171
CONSIDERAÇÕES FINAIS	176
REFERÊNCIAS.....	190
APÊNDICES	203

PREFÁCIO

o que há de fundamentalmente humano no homem é o fato de ser um sujeito falante, produtor de textos. Pesquisador e sujeito pesquisado são ambos produtores de texto, o que confere às ciências Humanas um caráter dialógico. [...] o texto do pesquisador não deve emudecer o texto do pesquisado, deve restituir as condições de enunciação e de circulação que lhe conferem as múltiplas possibilidades de sentido. Mas o texto do pesquisado não pode fazer desaparecer o texto do pesquisador, como se este se eximisse de qualquer afirmação que se distinga do que diz o pesquisado (AMORIM, 2006, p. 98).

A busca pela compreensão do outro nas pesquisas revela uma alteridade inerente a toda pesquisa, principalmente nas ciências humanas: “sem reconhecimento da alteridade não há objeto de pesquisa e isto faz com que toda tentativa de compreensão e de diálogo se construa sempre na referência aos limites dessa tentativa” (AMORIM, 2004, p. 29).

Nesse sentido, ir atrás de respostas para os problemas que nos atingem enquanto seres humanos e pesquisadores, no encontro com o outro e nas possibilidades que nos são postas, faz com que essa inquietude diante do objeto a ser pesquisado traga compreensões possíveis para esses fenômenos. Marques (2003) salienta:

Estabelecer um tema de pesquisa é, assim, demarcar um campo específico de desejos e esforços por conhecer [...]. Deve-se ele tornar paixão, desejo trabalhado, construído pelo próprio pesquisador. Muito menos podemos de fato querer o que não tem ligação com nossa própria vida, o que nela não se enraíza (MARQUES, 2003, p.92).

Nesse enfoque, proponho narrar um pouco da minha trajetória para que haja uma compreensão do processo que revela minha aproximação do tema e objeto da pesquisa, numa fase anterior à dissertação de mestrado e agora, nesta fase do doutorado. Neste momento, de retomada do problema de pesquisa, proponho considerar as vozes das professoras¹ alfabetizadoras de Araucária, mas em outro rumo, no qual analiso a formulação do problema e objetivo geral e específicos tendo como condutor conceitual o conceito de cronotopo pandêmico decorrido das pesquisas de Bakhtin (2018).

¹ Utilizarei professoras alfabetizadoras no feminino por designar a maioria no universo da educação e pelo fato de que, nesse trabalho, todas as entrevistadas são mulheres.

Sou filha de pai motorista e mãe dona de casa – do lar, a filha do meio de quatro irmãos, passei minha infância em Curitiba/PR. A adolescência e a vida adulta foram vividas em Araucária/PR, região metropolitana da capital paranaense. Minha mãe estudou até a antiga quarta série em uma comunidade polonesa chamada Linha Papuã, no Distrito de Santana, no Sul do Paraná. A escola ensinava na língua matriz polonesa e tinha uma educação de linha mais tradicional, ainda com os castigos e palmatória.

Quando conversamos sobre o seu tempo de escola, minha mãe conta muitos episódios de castigos. Até hoje, ela tem o sotaque polonês, o que, inevitavelmente, refletiu-se também na minha fala, com o /r/ fraco quando necessita do /rr/. Tal peculiaridade era motivo de chacota para alguns colegas de turma, o que me deixava mais tímida e envergonhada. Foram anos de muita luta para conseguir falar “corretamente” e adequar-se à norma padrão da língua portuguesa, e até hoje ainda pronuncio algumas palavras na antiga forma, mesmo com o cuidado que procuro ter.

Minha família adequa-se ao modelo entendido como tradicional, com pai, mãe, dois irmãos e uma irmã, uma educação muito rígida, total obediência aos pais e cumprimento dos deveres e responsabilidades. Tínhamos só o provento do pai, e, com uma família numerosa, não era possível nenhum tipo de luxo, apenas o necessário para sobreviver. Não passamos fome, mas experimentamos muitas dificuldades. Minha mãe utilizava os seus vestidos da época em que era solteira para costurar algumas roupas para nós.

Para meus pais, o que importava era crescer, conseguir um emprego e se manter. O combinado era, “eu consigo manter vocês até o ensino médio. Quem quiser continuar, terá que trabalhar e conseguir por sua vontade”. Mesmo originando-me de uma família humilde com pais com pouca instrução escolar, precocemente tendo de prover-me através do trabalho, pude ter exemplos positivos de vida e convívio, que me fizeram procurar o estudo, como uma possibilidade de refúgio, de sucesso pessoal e profissional, e até mesmo como espaço para provar minha capacidade.

Lecionar sempre esteve presente na minha vida desde criança, quando brincava de escolinha com amigos, com as crianças de minha idade, vizinhos, e tinha prazer em escrever no quadro com o giz, ou com o carvão, que era o material mais acessível, porque tínhamos em casa o fogão à lenha e o forno de tijolos para assar o pão e fazer bolachas. Giz era raro, pois era preciso que meus irmãos trouxessem da

escola. Eu iniciei meu percurso estudantil aos 7 anos de idade, diretamente na primeira série.

Como eu era muito tímida, magrinha e ainda com a fala mais carregada, quase não participava oralmente das aulas, tinha medo de perguntar, e quem me ensinava era minha irmã, em casa. Lembro que, certa vez, errei a palavra “exercício” e minha irmã me fez escrevê-la cem vezes no caderno para aprender; eu treinava leitura e ainda ficava de castigo. Em casa, no tempo que minha irmã usava para estudar, era também o meu tempo de silêncio e de estudo.

Sempre estudei em escola pública, escolas que até hoje me fazem lembrar de professoras que possibilitaram ser a pessoa que sou hoje. Tinha muita admiração por quem conseguia aprender rápido, tirava nota máxima nas provas e era o xodó dos professores. Eu nunca fui, e me esforçava muito para acompanhar a turma. Até a minha terceira série (atual 4º ano do Ensino Fundamental), no ano de 1982, pensava que todo aquele esforço nunca seria recompensado. Na quarta série, tive uma professora inesquecível, de nome Ieda, que me desafiava nas aprendizagens e valorizava o meu esforço nas atividades. Foi nessa fase que compreendi a beleza do aprender, de poder contar com a professora, de ser compreendida, e quando fui para o Ensino Fundamental II, o antigo ginásio, fui com mais confiança e acreditando no meu potencial.

Fiz magistério, o curso possível no contexto em que vivia, e fiquei feliz com a escolha, com os estágios e com as interações proporcionadas nos cursos e oficinas específicos realizados durante o Ensino Médio. Com essas experiências, pude ficar mais perto do ambiente escolar e participar de projetos em escolas, fui desenvolvendo e conseguindo trabalhar com a minha timidez, embora ainda fique muito envergonhada, atrapalhada e fale rápido ao encarar um público. Foi aos dezoito anos de idade que iniciei o meu percurso de docente oficial, como professora, após passar em um concurso público no município vizinho (Contenda/PR). Trabalhei também em um hospital como auxiliar administrativo, e sempre estava guardando dinheiro para fazer a minha faculdade.

Em meio às primeiras experiências, no contato com a sala de aula real, com uma turma de 4ª série do Ensino Fundamental, fui me interessando cada vez mais pelo ensino. Após o magistério, fiz o curso adicional para a Educação Infantil realizado pelo Colégio Erasmo Pilotto, em Curitiba/PR. Senti a necessidade de saber mais e organizar melhor as minhas práticas em sala de aula, ingressei na universidade no

curso de Letras, porque imaginei que se fizesse essa graduação conseguiria trabalhar melhor os conhecimentos de língua portuguesa com meus alunos, pois me considerava muito incipiente e insegura ao explicar os conteúdos como docente. Nesse mesmo ano (2000), consegui estágio em um Centro de Educação Infantil, continuei trabalhando em Contenda em um dos turnos do dia e cursando a faculdade à noite.

Ainda sem conhecer muito o curso de Letras, as suas disciplinas e linhas de pesquisa, comecei o contato com os professores que ministravam matérias ligadas à produção de texto, à gramática, à linguística e às metodologias e fui me constituindo por suas vozes. As vivências interdisciplinares nesse curso, principalmente pelas disciplinas iniciais nas quais focava a produção de texto, linguística e latim, e na construção da escrita iniciadas por mim na academia, fizeram-me perceber que, após longos anos na educação básica, somente na faculdade poderia efetivamente compreender o que era realmente escrever e ler. Essas interlocuções com autores como Bakhtin, Faraco, Possenti, entre outros, contribuíram significativamente para a minha formação de professora alfabetizadora e formadora. Os conceitos e vozes desses autores trazem uma concepção de língua que fundamenta e organiza o processo de ensino ao qual eu almejo desenvolver, e que ainda estou aprendendo.

Percebi na aula de produção de texto que o que os professores falavam das minhas antigas redações e das minhas notas altas em língua portuguesa não condiziam com as dificuldades que eu tinha em escrever. Tornou-se latente, para mim, que escrever frases soltas, uma frase completa e enunciados vazios não era escrever de fato. Foi um processo difícil e recordei, na fase em que fui alfabetizada, um fato que me marcou muito, em que a professora solicitou que escrevêssemos palavras com a letra /V/ e eu escrevi “varizes”. Ela pediu, então, que eu apagasse porque ainda não tínhamos aprendido a letra /Z/ e que me concentrasse em escrever palavras como “vela”, “viúva”, “vale”, sem se preocupar em observar a minha aprendizagem de fato, em processo. Fiquei pensando o quanto escrevi somente o que os professores pediam e nunca textos de minha autoria, porque estava acostumada a cumprir protocolos, e escrever apenas para o professor corrigir.

Na primeira produção de texto da graduação em Letras, o texto veio todo marcado e precisei refazer. Foi uma decepção para mim ter que *reescrever* um texto e perceber, com a atividade, que o que eu tinha feito não era realmente uma produção.

Concomitantemente com a faculdade, passei em um concurso público para professora em Araucária/PR, em 2002, o que me levou a trabalhar no município vizinho, que era distante para esse novo concurso. Foi nessa rede que me vi obrigada a alfabetizar crianças, porque o primeiro ano foi a única turma que sobrou e tinha muitos alunos com dificuldades de aprendizagem e com distúrbios de aprendizagem e deficiências.

Começava, naquele momento, um ano cheio de aprendizado, e como estava no início de carreira, fui observando as outras professoras, dos primeiros anos, com suas turmas que pareciam estar adiantadas no processo de aprendizagem, com o método da abelhinha e recitação de palavras e frases. Notei que não me encaixava nesse método e que, em minha turma, composta de 29 alunos, conseguia fazer apenas algumas aulas expositivas e tomar leituras de palavras com as letras do dia. Percebi que o método que elas usavam era insuficiente para o aprendizado dos alunos, principalmente dos meus alunos.

Foi nas formações da rede municipal de Araucária/PR que pude olhar para a metodologia que eu estava copiando das outras professoras, porque elas afirmavam que só com esse método, as crianças aprenderiam. Comecei a trabalhar com poemas, com as quadrinhas e envolver as crianças nas construções e apresentações que organizava. Foi um ano complicado, mas com êxito ao final, após algumas tentativas e erros. Alfabetizar é estar junto, é organizar junto, é partir daquilo que a criança já domina, para novos desafios, e com contextos significativos. E foi assim que fui me constituindo.

Cada vez mais envolvia-me com a educação e, ainda no início da minha carreira profissional, continuei como alfabetizadora nas séries iniciais (do primeiro ao terceiro ano do Ensino Fundamental) e em paralelo, em outro turno de trabalho, fui professora de Regência de Modalidade Diferenciada (RMD) na disciplina de Literatura e Artes, e também passei pela experiência de alfabetização de adultos.

Em 2010, fiz parte da Secretaria Municipal de Educação de Araucária (SMED), e com a experiência como professora na Educação de Jovens e Adultos (EJA), fui convidada a integrar a equipe da Secretaria de Educação no Núcleo da EJA. Porém, fiquei apenas um ano, devido às incompatibilidades entre os pensamentos e atuações nos procedimentos formativos, o que me fazia lembrar do verso drummondiano: “no meio do caminho tinha uma pedra”. Preferi me afastar e realizar o meu trabalho na escola, local em que poderia trabalhar sem a necessidade de

embates tão político-partidários, que a SMED naquele momento passava, época de articulações para novas eleições.

Sentia-me constantemente instigada à busca de conhecimentos e estratégias de ensino que me levaram a pesquisar, conhecer e melhorar a prática em sala de aula. Realizei, por esta razão, mais três especializações voltadas à área da Língua Portuguesa e Estudos Literários, que foram aliadas às duas opções de docência anteriormente adquiridas: a literatura infantil e a alfabetização. Notei como os conhecimentos e os processos posteriores de cursos de formação continuada auxiliaram-me a pensar sobre o ensino da língua em outra perspectiva, principalmente do ponto de vista social, isto é, a língua não apenas como objeto a ser ensinado, mas como algo a ser vivido, construído e aprendido nas relações e interlocuções que mantemos social e culturalmente.

No ano de 2011, fui convidada para lecionar num curso de Pós-graduação em Alfabetização e, nesta tarefa formativa, deparei-me com alunas/professoras que tinham experiências muito diferenciadas, entre aquelas que não lecionavam e outras que já tinham vinte anos de trabalho. Percebia que algumas professoras buscavam conhecer e discutir o aprendizado da leitura e da escrita nas classes de alfabetização, trocar experiências, com o objetivo de realizarem um bom trabalho. Desse modo, frequentavam o curso não somente para adquirir mais um certificado ou para progressões financeiras na carreira com vistas à aposentadoria.

Como formadora em um contexto – professora de pós-graduação - e como professora alfabetizadora em outro - na rede pública de educação -, pude perceber duas situações sobre a formação continuada. A primeira, que muitas vezes, os cursos ofertados pela rede municipal de Araucária/PR eram organizados de maneira a não cumprir a função de espaço de aprendizagem docente, ou de interlocuções produtivas e significativas para o trabalho em sala de aula; apenas cumpriam protocolos institucionais e prescrições aos alfabetizadores, como tarefas não discutidas que não possibilitavam redimensionamentos de concepções e metodologias ao alfabetizar. A segunda situação dizia respeito às professoras que, nestes processos de formação, apresentavam maior clareza, domínio e apropriação de conhecimentos, o que as levava a desenvolver boas práticas em sala de aula. Em diálogos fora do espaço de formação institucionalizado, pareciam construir interlocuções produtivas, trocas de experiências e encaminhamentos para o trabalho de sala de aula. Como se fosse um movimento paralelo aos processos de formação, a cada novo curso de formação

continuada, discutiam nos intervalos os aspectos trabalhados, relacionando-os às suas práticas. Essas percepções levavam a questionamentos, como o seguinte: como essas professoras chegavam a essa clareza, à facilidade ao elaborar seus planejamentos e atividades de forma significativa?

Essa minha busca de respostas para a construção da docência permite depreender que a formação inicial não dá conta da construção da docência; é apenas o gatilho, ou um início dessa construção. Esse processo efetiva-se na escola, com uma gestão que participa e se preocupa com a formação dos professores. É também na formação continuada como espaço híbrido que os saberes são compreendidos, em diálogos e momentos discursivos de uma formação significativa e que vai ao encontro das necessidades e dificuldades dos professores.

Nos entremeios desse percurso, realizei o Mestrado em Educação, pela Universidade Federal do Paraná (UFPR), entre março de 2013 e março de 2015. Os estudos de pós-graduação levaram-me a um contato maior com autores ligados à educação escolar, especificamente com os que pesquisam a formação continuada dos professores, dos professores alfabetizadores e dos autores da linguagem. Desde então, educação, formação e docência de alfabetizadores vêm me constituindo de maneira que seja impossível que eu fale de uma em detrimento de outra, pois minhas pesquisas estão imbricadas e entrelaçadas nessas temáticas. Portanto, a esfera teórica com a qual me relaciono desde então é constituída pelas vozes de autores desses três campos.

No curso de mestrado, participei da linha de pesquisa “Escola, Cultura e Ensino”, por acreditar na aproximação teórica entre os estudos e verificar que haveria uma possibilidade enunciativa de compreensão da escola, da formação e da docência como manifestação estético-formativa, entrelaçando a formação continuada ao “O QUE?” dos professores alfabetizadores e à enunciação (na perspectiva bakhtiniana), para refletir sobre a construção da docência.

A dissertação, intitulada “A construção da docência de alfabetizadoras de Araucária sob a perspectiva de dialogicidade responsividade: Possibilidades e influências da Formação continuada” (2015), sob a orientação da professora Regina Cely de Campos Hagemeyer, objetivou focalizar a formação continuada ofertada às professoras alfabetizadoras da Rede Municipal de Araucária/PR, pela Secretaria Municipal de Educação deste município, na identificação das influências que precisavam ser observadas nas práticas que desenvolvem ao construir a docência na

alfabetização para o letramento. Investigou-se, nesse sentido, as concepções, relações e práticas que essas professoras desenvolvem na consideração desses processos, os movimentos de *dialogismo, enunciação e responsividade*, com base na produção teórica de Mikhail Bakhtin. Por meio da teoria da enunciação na perspectiva bakhtiniana e com o auxílio de teóricos de diferentes áreas investigativas, foi possível produzir uma pesquisa de caráter interdisciplinar, sob o viés da linguagem.

A conclusão da pesquisa apontou para o fato de que a formação continuada é um local híbrido de construção da docência, na relação de sua constituição como alfabetizadora e identidades, quando são espaços dialógicos que se dão no âmbito da linguagem. Os sentidos sinalizados na análise foram propulsores de olhares para a formação continuada, tanto realizada na escola com os pedagogos, quanto direcionada e pensada para e pelos professores e pela Secretaria de Educação. Quando realizada em processos dialógicos, são lugares de interlocução permeados por relações de poder, onde os sujeitos interagem entre si e estabelecem lugares sociais que são ocupados na alteridade da comunicação enunciativa.

Ainda como resultado da pesquisa, percebi que a utilização, na formação, de procedimentos que levassem a professora à autoria, à análise de experiências e às professoras como autoras de seu trabalho, traziam as professoras para os processos formativos e instigavam à participação e desenvolvimento de práticas que proporcionam a oportunidade de exercer uma autoria. É possível ouvir o que elas têm a dizer sobre o ambiente que as cerca ou do qual participam e possibilitar um “ir além”, à experimentação de novas estratégias para a prática pedagógica.

Após concluir o mestrado, em 2015, fui admitida como professora universitária no curso de Pedagogia na UNINTER, local no qual leciono até o presente momento (2022) e desenvolvo o trabalho de docente nas disciplinas de Didática, Alfabetização e Letramento, Metodologias, além de tutora dos cursos em EAD e orientadora de Trabalhos de Conclusão de Curso e corretora de trabalhos. Trabalho nessa universidade 40 horas semanais (tarde e noite) e mais 20 horas semanais (manhã) como professora da rede municipal de Araucária/PR. Totalizando 60 horas semanais de efetivo exercício (manhã, tarde e noite).

Ao iniciar a docência na graduação no curso de Pedagogia, sentia ressurgir a necessidade da continuidade de minhas reflexões, estudos e pesquisas com relação aos processos do ensino da linguagem, o que me levou à realização de um projeto de doutorado. Sobre o curso de doutorado, em primeiro lugar, pretendia dar continuidade

aos meus estudos e conhecer ainda mais a teoria de enunciação de Bakhtin, empreendendo as pesquisas com as professoras alfabetizadoras, na relação da construção de sua docência (realização pessoal).

Porém, veio a última questão, pontual e real: como fazer um doutorado trabalhando 60 horas semanais, com todos os afazeres de casa, do casamento, e ainda dar conta da pesquisa, dos estudos e das discussões teóricas para a escrita e interlocuções necessárias? Foi nesse contexto que essa pesquisa se constituiu, além da grande preocupação, que se transformou em motivação, referente à questão do trabalho docente em meio ao cronotopo pandêmico.

Em 2017, fui admitida no curso de Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR), na linha de Pesquisa Cultura, Escola e Processos Formativos em Educação (CEPFE), sob orientação da professora doutora Regina Cely de Campos Hagemeyer. Na ocasião, a professora aceitou orientar um projeto, como continuidade de meus estudos do mestrado, por sua aproximação com a temática da formação de professores, e levando em conta a formação dos professores alfabetizadores.

Procurei disciplinas no programa de doutorado que estreitassem essa minha relação de pesquisa e sentidos na construção da docência de alfabetizadores, formação continuada e linguagem, articulando com a teoria de enunciação de Bakhtin. Procurei cursar as disciplinas de Tópicos Especiais em Cultura, Escola e Ensino I - Leituras de Bakhtin, Volóchinov e Medviédev, do professor Doutor Jean Carlos Gonçalves, com carga horária de 45 horas, no primeiro semestre de 2017; e da professora Deise Picanço, com a disciplina Tópicos Especiais em Cultura, Escola e Ensino III - conceitos bakhtinianos e educação. Estas disciplinas foram mais específicas nas conceituações e articulações com os conceitos que iria utilizar na minha pesquisa.

Já as temáticas da docência e formação de professores alfabetizadores ficariam sob a responsabilidade de minha articulação às teorias e leituras em outras disciplinas. Percebi que a amplitude temática proposta pelos estudos do Círculo, com seus conceitos, noções e possibilidades de análise, tinham muito a contribuir para os meus interesses de investigação. Como pessoa, professora, alfabetizadora constituída pela alteridade, percebo que os fatos, as intercorrências e a esfera na qual estou inserida são responsáveis pela minha constituição, e pelas escolhas e direcionamentos do estudo.

Meu interesse pela formação de professoras alfabetizadoras na construção de docência, apesar das diversidades e desse momento pandêmico, busca analisar como compreendem a sua docência e se veem alfabetizadoras nesse cronotopo, como assumem o planejamento das aulas, as estratégias, metodologias e sua atuação nas produções e aulas *online* e remotas, como agentes do processo criativo de ensino por meio de suas vozes. Enquanto pesquisadora, percebi a possibilidade de análise da construção da docência, e esse percurso formativo a partir da enunciação, com base em Bakhtin.

Na realização desta tese, trabalho em uma instituição de ensino considerada de porte pequeno, com seis turmas, uma de cada ano escolar do Ensino Fundamental I e uma classe de recursos multifuncional. A escola faz parte de um bairro da periferia da cidade de Araucária e conta com uma boa estrutura social. Há CMEI, Unidade de Saúde, Mercados e é perto do CSU (Centro Social Urbano), um complexo de assistência à população com ginásio de esportes, Posto de Saúde, Campos de Futebol e clínica de fisioterapia.

A escola atende a alunos provenientes de diversos perfis sociais. Há crianças de classe média, com excelentes condições sociais e crianças que fazem parte dos programas do governo, como a Bolsa família. Essa instituição é uma referência na Rede Municipal de Educação, por ser comparada a uma escola particular pela sua organização. Há alunos de bairros afastados que também frequentam a escola, utilizando-se de transporte escolar particular. Nas paredes da escola, há obras de arte pintadas, flores plantadas em vasos e que permanecem durante o ano todo. É colorida, alegre e convidativa para os alunos. Tenho uma alegria imensa em trabalhar nessa instituição.

1 A ESTRADA – RECONSTRUINDO-ME

O ponto de vista é cronotópico e abrange tanto o elemento espacial quanto o temporal (BAKHTIN, 2017, p.24).

Ao iniciar a escrita desta tese, optando pelo texto como objeto de pesquisa e de pensamento, apresento² como pontos de partida centrais, duas acepções bakhtinianas, que considero também como epígrafes neste trabalho. Construo diálogos possíveis sobre o cronotopo, a partir do meu lugar de fronteira, no conviver, com base no olhar que “[...] olha o outro nos olhos ou com os olhos do outro” (BAKHTIN, 2011). Tais escolhas tiveram origem em 2018 e acompanharam a mudança do panorama educacional escolar, mais especificamente em um espaço-tempo de dois anos.

O mundo, que viveu e ainda vive a pandemia da COVID -19³, atravessa mudanças sociais e culturais, as quais se refletem nas instituições que trabalham com a formação humana, e que estão agora mais evidentes, atualmente, no recorte temporal entre os anos de 2020 e 2022. Nessa esfera, na instituição escolar, campo de pesquisa deste trabalho, a mudança contingencial da forma de ensino regular para o ensino *online* e remoto levou a modificações das formas de ensino, entre as secretarias de educação e equipes pedagógicas escolares com novas e significativas influências nas relações entre professores, alunos e comunidades escolares.

No entanto, foram várias as reflexões e ensaios para chegar à introdução desta tese, acompanhadas de percepções de mudanças, frustrações, diversos interesses e vontades. Não há como não apresentar as situações vividas em momentos recentes, mesmo agora, ao formular as questões que movem a presente pesquisa. Por isso, utilizo as palavras de Lobato (1931/1936)⁴ :

A vida, Senhor Visconde, é um pisca-pisca. A gente nasce, isto é, começa a piscar. Quem para de piscar, chegou ao fim, morreu. Piscar é abrir e fechar os olhos - viver é isso. É um dorme-e-acorda, dorme-e-acorda, até que dorme

² Serão utilizadas a escrita em primeira pessoa, por se tratar da inclusão da pesquisadora como também parte da pesquisa e, na terceira pessoa, quando apresentar diálogos com orientadora e autores utilizados.

³ A doença COVID-19 é causada por uma nova espécie de coronavírus, denominado SARS-CoV-2. É uma infecção respiratória aguda causada pelo coronavírus SARS-CoV-2, potencialmente grave, de elevada transmissibilidade e de distribuição global. (<https://www.paho.org/pt/covid19>)

⁴ LOBATO, Monteiro. *Reinações de Narizinho* (1931), seu primeiro livro para crianças, é considerado o fundador da literatura infantil brasileira. A primeira edição do livro é de 1936. Interessante é que é a boneca quem ensina ao Visconde de Sabugosa. Na versão de 2019, há um corte em algumas partes.

e não acorda mais. A vida das gentes neste mundo, senhor sabugo, é isso. Um rosário de piscadas. Cada pisco é um dia. Pisca e mama; Pisca e anda; Pisca e brinca; Pisca e estuda; Pisca e ama; Pisca e cria filhos; Pisca e geme os reumatismos; Por fim, pisca pela última vez e morre. - E depois que morre - perguntou o Visconde. - Depois que morre, vira hipótese. É ou não é?" (LOBATO, 1936/2019, p. 12)⁵.

Esse Vírus COVID-19, invisível, está em todos os lugares, muito próximo de nós e ao lado daqueles que amamos. Essa é a realidade da produção desta escrita. Como separar o sentimento da razão e não apresentar também isso como dado de pesquisa? Como não sentir dificuldade ao escrever ou ao expressar situações de desesperança e, ao mesmo tempo, de inquietude? A realidade da produção desta escrita inclui mortes de pessoas muito próximas, familiares, amigos, pais de alunos e famílias destruídas pela dor da perda, que nos deixa sem chão e sem vontade de continuar.

Abandonar foi um dos sentimentos e uma das possibilidades que foram cogitadas ao buscar elaborar esta pesquisa, mas, então, vem um senso/sentido interior que diz: "foi a sua escolha". Pessoas queridas da minha família me estimularam, ofereceram uma palavra amiga e de conforto. As que convivem comigo no âmbito da escola me deram estímulos, pontuaram a necessidade de maior visibilidade da escola e dos professores com relação aos processos vividos neste momento, e os sentimentos de medo, impossibilidades e resistências se misturaram. Então, veio a percepção de que era a oportunidade de apresentar novas ressignificações à pesquisa, às escritas, à formação dos professores alfabetizadores, na busca das (re)construções como professora-pesquisadora, a partir dos sujeitos professores que vivem este momento de crise, no qual me incluo. De alguma forma, escrever e ter um destinatário nesse cronotopo pandêmico (conceito que será introduzido na sequência) representa, para mim, acolhimento e amorosidade, aproximação nesse momento tão frio, de isolamento.

⁵ Texto referenciado pela Dinamara Pereira Machado (2021), diretora da instituição na qual trabalho, em atividade paralela à de professora alfabetizadora na Rede Municipal de Ensino, no comunicado do falecimento de uma colega de trabalho, parafraseado da seguinte maneira: "A vida é um pisca-pisca. Piscamos e nascemos. Piscamos e engatinhamos. Piscamos e saltamos nas brincadeiras. Piscamos e amamos. Piscamos e temos dores nas juntas. Enfim, um dia piscamos e vamos brilhar em outro espaço, viramos saudades para os que criamos momentos de lembrança. Vamos criar lembranças e piscar entre sorrisos dos nossos amigos e familiares".

Nesta parte da tese, como pesquisadora, procurei buscar as definições preponderantes que preciso utilizar neste trabalho, relacionando-as ao contexto a ser compreendido e às questões a serem definidas e identificadas.

Em meio a esse caos íntimo e, ao mesmo tempo, geral, além do enfrentamento como alfabetizadora e pesquisadora, recorreremos às conceituações de Bakhtin (2018), referentes ao tempo e ao espaço, ou como o autor definiu, ao cronotopo e à exotopia. Esse autor nos apresenta direcionamentos para compreendermos o espaço e o tempo, esclarecendo que cronotopo⁶, dentre outras relações, significa oferecer uma visão de mundo, do homem e das relações humanas; uma sensação, uma percepção, uma concepção do mundo e, ainda, que do cronotopo podem surgir diversos gêneros e variações estilísticas. É o tempo que se transforma nesse espaço de vida. Já o conceito de exotopia, compreendido e fundamentado como excedente de visão humana, é também um dos conceitos-chave da teoria bakhtiniana. Traz reflexões sobre as limitações e possibilidades presentes na auto-objetivação, na percepção de que é possível se ter 'de si mesmo', e onde essa percepção está alicerçada. Ainda elucida que a imagem externa completa de si é inacessível e perpassa o olhar do outro, daqueles à nossa volta com os quais dialogamos: "levamos em conta o valor da nossa imagem externa do ponto de vista da possível impressão que ela venha a causar no outro" (BAKHTIN, 2011, p. 13).

Nesse sentido, cronotopia e exotopia são dois conceitos bakhtinianos importantes, que muitas vezes são relegados, privilegiando, por exemplo, o sujeito, mas o sujeito só existe num lugar e em um tempo. Ele só existe materialmente no tempo-espaço. Nessa relação, o círculo de Bakhtin⁷ vai tratar dessas questões, sempre de maneira social, pensando a relação de tempo e espaço.

Bakhtin (2018) explica que

⁶ O conceito de cronotopo, nesta pesquisa, será deslocado da esfera literária para a esfera da educação e dos processos de compreensão da docência. De modo geral, uma compreensão cronotópica, em que coloco minhas impressões e minhas experiências em palavras, meus acontecimentos e desacontecimentos, diante de uma visão histórica, social, emocional e, sobretudo, temporal-espacial, pois falamos do lugar de onde pertencemos e das experiências que vivemos, constructos essenciais para edificação de qualquer saber. Logo, "a literatura pode nos ajudar a reconhecer o fato de que, no curso da história cultural, transformações no conceito de tempo e nas representações espaciais refletem mudanças radicais nas atitudes culturais e na experiência vivida" (BEMONG; BORGHART, 2015, p. 12).

⁷ Os estudos do Círculo de Bakhtin, referenciados historicamente a partir de 1920, reúnem teorias de um grupo de intelectuais de diversas formações, multidisciplinar, que se dedicava ao estudo de temas referentes à linguagem. Entre eles, Bakhtin, Medvedev e Voloshinov produziram um arsenal de textos reflexivos que cada vez mais têm adentrado o ambiente acadêmico por suas colaborações na compreensão de diversos campos do conhecimento (GONÇALVES, 2011, p. 34-35).

chamaremos de *cronotopo* (que significa “tempo-espaço”) a interligação essencial das relações de espaço e tempo como foram artisticamente assimiladas na literatura. [...] importa-nos nesse termo a expressão de inseparabilidade do espaço e do tempo (o tempo como a quarta dimensão do espaço). Entendemos o cronotopo como uma categoria de conteúdo-forma da literatura (aqui não comentaremos o cronotopo em outros campos da Cultura) (BAKHTIN, 2018, p.11).

Diante disso, a fim de compreender o cronotopo como lugar de pesquisa, é necessário revisitar alguns textos de Bakhtin, como *Formas de tempo e de cronotopo no romance – ensaios de poética histórica*. Escrito entre 1937 e 1938, Bakhtin analisou diferentes obras – como romance grego, romance biográfico, romance de cavalaria, romance idílico etc. – articulando-as com o cronotopo. Desse mesmo período é seu ensaio “O romance de educação na história do Realismo”, presente na coletânea *Estética da criação verbal*. Em seguida, em 1973, Bakhtin acrescentou o ensaio “Observações finais” na obra *Questões de literatura e de estética – A teoria do romance*, na qual trabalha com os grandes cronotopos e expande o conceito:

Em arte e em literatura, todas as definições espaço-temporais são inseparáveis umas das outras e são sempre tingidas de um matiz emocional. [...] A arte e a literatura estão impregnadas por valores cronotópicos de diversos graus e dimensões. Cada momento, cada elemento destacado de uma obra de arte são estes valores (BAKHTIN, 2002, p. 349).

E em 2018, na nova tradução de Paulo Bezerra da edição russa - realizada por Serguei Botcharov e Vadim Kójinov – publicada em Moscou, em 2012, foi incorporado, na nota inicial da edição brasileira, o seguinte esclarecimento: “essa versão incorpora as correções que o autor fez em manuscritos e cópias datilografadas aos pesquisadores” e “no acervo foram encontradas também as ‘Folhas esparsas para *As formas do tempo e do cronotopo no romance*” (BEZERRA, 2018, p. 7). Para os estudiosos de Bakhtin, isso é extremamente importante para as atualizações do conceito de cronotopo.

Exponho isso desde o início para esclarecer que o cronotopo será deslocado dessa esfera literária, ou seja, não será analisado nas obras literárias, mas nas vozes das professoras, nas enunciações das alfabetizadoras desse espaço-tempo pandêmico, porque concordo com Rohling (2020), que explica:

Orientada por essa concepção de cronotopo como uma relação indissociável entre tempo e espaço, em que emergem imagens e uma certa visão de sujeito

é evidenciada, é que proponho a existência de um cronotopo pandêmico. Este cronotopo se configura como um tempo-espaço marcado pela emergência da pandemia deflagrada pela COVID-19, em dezembro de 2019 e estendendo-se para 2020 em diante, na cidade chinesa Wuhan, e que pelo processo de globalização espalhou-se por todos os cantos do mundo. Do ponto de vista do tempo, é possível aventar uma marcação pontual (2019), mas os efeitos desse evento global nas atividades humanas ainda não se podem mensurar. Já a categoria espaço, seria um espaço global por se tratar de uma pandemia? Ademais, do mesmo modo que Bakhtin propõe que dentro de grandes séries cronotópicas há também outros pequenos cronotopos que se atravessam e se interligam, é possível dizer que o espaço-tempo pandêmico agrega diferentes e pequenos cronotopos em que se desvelam tons valorativos para o vírus e para a crise sanitária (ROHLING 2020, p.5226).

Com isso, a partir das enunciações das professoras alfabetizadoras sobre a compreensão da docência nesse cronotopo pandêmico, que serão exploradas mais adiante, irei comparar as escritas narrativas com os cronotopos encontrados na arquitetura, o que requer não somente o traço do percurso de Bakhtin diante do cronotopo, pontuado anteriormente, como também situar o cronotopo neste lugar de pesquisa, pois, no dizer de Bakhtin (2017, p. 14), e como enfatiza a pesquisadora Costa (2018)⁸ nas suas pesquisas, “as obras dissolvem as fronteiras da sua época, vivem nos séculos, isto é, no *grande tempo*, e além disso levam frequentemente (as grandes obras, sempre) uma vida mais intensiva e plena que em sua atualidade”. Esse conceito será contextualizado em item específico dessa tese.

Para essa compreensão, cito Amorim (2006), o qual salienta que o princípio primeiro de cronotopo é o tempo, elemento privilegiado, articulado no espaço e culturalmente construído. Nessa relação, o tempo é o elemento privilegiado para cronotopo, assim como o espaço é privilegiado para a exotopia. “A concepção de tempo traz consigo uma concepção de homem e, assim, a cada nova temporalidade, corresponde um novo homem” (AMORIM, 2006, p. 103). E é nessa articulação que a cultura se constrói, o tempo se constrói articulado no espaço culturalmente construído.

O tempo é a categoria mais abstrata que se tem para analisar e a menos palpável. Até mesmo quando me refiro ao tempo, muitas vezes, utilizo, linguisticamente falando, termos referentes ao espaço, ‘um espaço de tempo, um intervalo de tempo’. Então, vemos o quanto esses conceitos estão amarrados. O tempo se materializa no espaço, e o espaço se adapta a determinado tempo. E assim,

⁸ Autora que será também referenciada nas discussões sobre a atualização e contextualização do termo Cronotopo de Bakhtin, deslocado da literatura. (COSTA, Mariane Portal da. Os Saberes Cronotópicos de Jovens e Adultos nas escritas narrativas. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará, Belém, 2018. disponível em: https://ccse.uepa.br/ppged/wp-content/uploads/dissertacoes/12/mariane_portal_da_costa.pdf. Acesso em 05 de jan. 2021)

Bakhtin e seu Círculo vão tratar da constituição do homem no tempo-espaço do romance, pensando o reflexo e a refração desse homem na sociedade e na cultura.

Por consequência, a partir do que afirma o próprio Bakhtin sobre a utilidade desse conceito na compreensão de outras esferas da cultura, da vida e dos costumes, principalmente quando pretendeu descrever o cronotopo romanesco, salienta-se que há outros a regular diferentes dimensões da atividade humana ao se referir ao cronotopo na biologia, por exemplo, afirma que: “[...] entendemos o cronotopo como uma categoria de conteúdo-forma da literatura (aqui não comentaremos o cronotopo em outros campos da cultura)” (BAKHTIN, 2018, p. 11). Esses deslocamentos de sentido do cronotopo da literatura para outras esferas podem ser observados nos estudos de Oliveira (2009) e Casado Alves (2012), pois transpomos o conceito de cronotopo para a esfera educacional, relacionando-o com a interação em sala de aula *online*, nas *lives* e na relação das professoras alfabetizadoras nesse tempo-espaço pandêmico. É possível analisar tal interação considerando os componentes do espaço-tempo não somente como um contexto, um entorno onde se dá a interação, mas a partir da “indissolubilidade de espaço e de tempo” (BAKHTIN, 1998, p. 211). Sublinhada por Bakhtin, a emergência do cronotopo pandêmico ganha novo realce, tempo e espaço como ‘constituídos-por’ e ‘constituintes-dos’ sujeitos que aí interagem.

Em outras passagens, Bakhtin (2018), em relação a esse recorte espaço-temporal do mundo no romance, explica que cronotopo significa uma amostra da visão e da compreensão da vida e do mundo, uma forma de comunicação produzindo novas formas linguísticas, uma percepção histórica, elementos linguísticos que resultam na influência organizadora direta sobre toda a linguagem, sobre o estilo e a construção das imagens do tempo e do espaço. Além de revelar a unidade, o sentido e a natureza ideológica profunda da cultura e da concepção de mundo.

Essas reflexões inacabadas do cronotopo bakhtiniano definiram a minha trajetória no doutorado e fizeram um elo acadêmico, profissional e pessoal entre a graduação, eu, a pós e a vida; um conceito que acontece diante da vida e no decorrer dessa vida.

Considero, nesta pesquisa, portanto, a utilização do deslocamento do conceito de cronotopo para a esfera da educação com a relação espaço-temporal da pandemia, para designar esse espaço de tempo e vida que atravesso e atravessamos como pessoas, profissionais e pesquisadoras. Conceber a pandemia a partir dessa

visão implica considerar que as práticas de leitura e de escrita que aí são gestadas pelas professoras alfabetizadoras não se dão em um vazio, em um vácuo de tempo e de espaço, mas que o tempo-espaço escolar é singularmente construído e marcado para essas atividades. Esse conceito será refletido em seção específica para essa discussão.

Ainda não tenho o distanciamento temporal apresentado por Bakhtin nas suas análises na esfera literária. Esse autor tem, nas suas produções, um conjunto de criações ideológicas, sócio-históricas e literárias que permitem a elaboração de uma série de deduções e reflexões sobre essa noção importante de cronotopo. Porém, mesmo que não se tenha todas as condições sócio-históricas para fazer as deduções tão aprofundadas, nesse espaço-tempo, o conceito de cronotopo pandêmico, deduzido dos estudos em Bakhtin (2018), vem enraizado com toda uma história. Costa (2018) enfatiza que,

Essas mudanças radicais que devem ocorrer nas atitudes culturais e na experiência vivida requerem um olhar evolutivo que deve acompanhar o imediatismo em que estamos vivendo, o mundo acelerado e intolerante ao tempo, que necessita de uma resposta, sendo a literatura a âncora e o poder de reconhecimento deste curso transformador de tempos (COSTA, 2018, p.18).

Esses são tempos, segundo a autora, que nos proporcionam experiências, acontecimentos e reações em cada lugar que assumimos e vivenciamos, mesmo com nossos atos particulares e próprios das nossas reações individuais. Nesse sentido, considera que as análises críticas, as apreciações e pensamentos singulares e irrepetíveis, são entremeados por mudanças do tempo e do espaço nos aprendizados, sentimentos, sensações e experiências vividas, o que Bakhtin (2018) chama ao diálogo, com a exigência alteritária e o comprometimento com o outro, que inclui diversos sentidos, além de sua responsividade com o outro.

Nesses dois anos específicos da pandemia, colocou-se em destaque e foram evidenciadas situações que merecem ser apresentadas e discutidas em uma pesquisa. Especificamente com relação à educação escolar, no que diz respeito às relações dos professores com seus alunos e às aprendizagens por meio das aulas e atividades remotas⁹. Foram os sentidos narrados pelas professoras alfabetizadoras,

⁹A situação de emergência fez com que as instituições educacionais optassem por uma nova realidade de ensino, que é o Ensino Remoto Emergencial (ERE). Conforme Hodges e colaboradores (2020)

que vivenciaram e vivenciam esse cronotopo pandêmico tão específico, que durou dois anos, aproximadamente. Seus reflexos, mudanças e novas questões relacionadas à formação e ao desenvolvimento profissional na alfabetização saberemos a partir desta pesquisa e também após várias outras investigações e aprofundamentos.

Para Bakhtin (2011), as relações dialógicas ultrapassam a dimensão da concepção de linguagem. A interação é viva. Na relação com a minha pesquisa, a professora alfabetizadora é a figura do estado presente e inteiro. Falar, rir, trocar, ensinar-aprender é enunciar responsivamente a vida, a existência. Dialogando com o autor, Bakhtin (2017, p. 25) expõe que “as portas do riso estão abertas para todos e cada um. [...] O riso abre cancelas, faz o caminho livre”. Portanto, se não há um pouco de riso, falta alegria, falta um dos aspectos principais da vida.

Entrei nessa seara porque essa relação não aconteceu no cronotopo pandêmico: o riso quase não tinha vez; as crianças não tinham muita convivência com outras crianças na escola, porque não tinha a escola física; não havia a sala de aula física, apenas aquele professor alfabetizador ausente e mediado por atividades remotas ou pelas *lives*. Um professor ausente que procurava se fazer presente e que demorou um pouquinho, como enunciaram as professoras nas entrevistas, até conseguir se organizar para ficar pelo menos presente *online* e perceber o quanto teria que usar as suas ações pedagógicas para chamar aquele/a aluno/a, aquela família, e atraí-lo para a sala de aula virtual, para as atividades remotas.

Mesmo em momento de pandemia, de mortes, de encontros negativos em relação à vida, nos encontros que tive com os alunos, com a família, nas organizações das atividades remotas, procurava promover essa alegria, que pudesse despertar no outro o olhar para esse o sentimento da alegria.

entendem, esse modelo tem como intenção promover para os estudantes o acesso à aprendizagem mesmo em casa, com toda essa mudança temporária de entrega de instruções como opção de alternativa de socialização desse processo de ensino, mesmo no contexto de crise. Para Hodges e colaboradores (2020), esse tipo de abordagem necessita do uso de soluções de ensino totalmente remotas para a instrução ou a educação que, de outra forma, seriam ministradas presencialmente ou como cursos combinados ou híbridos, e que retornarão a esse formato assim que a crise ou emergência tiver diminuído. Sendo assim, essa modalidade de ensino está vinculada ao termo “remoto”, que significa distanciamento do espaço geográfico, sendo que essa opção de ensino é considerada remota porque os professores e alunos estão impedidos por decreto de frequentar instituições educacionais para evitar a disseminação do vírus (OLIVEIRA, Edinaldo Aguiar de. Ensino remoto: o desafio na prática docente frente ao contexto da pandemia. *Revista Educação Pública*, v. 21, nº 28, 27 de jul. de 2021). Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/21/28/ensino-remoto-o-desafio-na-pratica-docente-frente-ao-contexto-da-pandemi>. Acesso em 24 de jul. 2022.

É preciso ter coragem para assumir quem somos, nos mostrar para os outros, nos áudios por WhatsApp, nos vídeos produzidos, entre tantos contatos *online* que tivemos, com os pais primeiramente e depois com os filhos, acompanhando os alunos. Ser alegre ou até usar algum adereço para as interações virtuais provoca: ‘o que o outro vai pensar de mim?’.

‘Levar alegria’ também pode remeter à necessidade que temos do outro. Bakhtin explica:

Porque só o outro podemos abraçar, envolver de todos os lados, apalpar todos os seus limites: a frágil finitude, o acabamento do outro, sua existência - aqui-e-agora são apreendidos por mim e parecem enformar-se com um abraço; nesse ato o ser exterior do outro começa uma vida nova, adquire algum sentido novo, nasce em um novo plano da existência (BAKHTIN, 2011, p. 38-39).

Enformar-se com um abraço é porque é o outro que nos dá formas, como somos nós que damos formas às nuvens. Para o autor, empatizar não é “concordar com o outro”. Relacionar-se não é isentar-se de conflito. Aliás, o se mostrar nos põe em conflito, primeiramente conosco mesmos. Se a alegria está na maneira como utilizamos algum recurso ou instrumento ou materiais concretos para a aulas, ou até mesmo adereços, ela está nas possibilidades de re-existir na alteridade.

Nesse sentido e por relações dialógicas, foi possível obter resultados que possibilitaram análises e reflexões necessárias às propostas iniciais deste estudo e desta investigação. Esta pesquisa buscou, dessa forma, produzir uma compreensão calcada na proximidade, na inscrição da pesquisadora e de seus participantes dentro da experiência escolar docente, da escola pública, de famílias que sofreram com essa pandemia, de alunos da classe trabalhadora – sendo necessário o ensino pelo emprego de atividades remotas. Esse trabalho docente remoto é considerado de modo a transfazer¹⁰ a situação dos atores e/ou agentes escolares, principalmente professoras alfabetizadoras, na busca por respostas para o momento de distanciamento e de reconstruções docentes na prática pedagógica.

Buscou-se compreender, pelas vozes das professoras alfabetizadoras, como foi organizada a prática pedagógica e quais as metodologias utilizadas no cronotopo pandêmico, que afetaram os próprios docentes alfabetizadores e seus alunos, na sala

¹⁰ O verbo transfazer não é um neologismo; embora seja pouco utilizado, ele é dicionarizado e traduz o sentido de uma ação ativa de pesquisa, que transforma por meio de ações ou por discursos que representam sempre ações.

de aula remota. A forma de ensino *online* tornou-se um aprendizado, muitas vezes, sem parâmetros, sem direcionamentos, no qual as professoras estiveram na maior parte do tempo sozinhas para o estabelecimento dessa relação pedagógica.

As expressões *online* e remota também abarcam as atividades impressas enviadas aos alunos, os vídeos produzidos pelos professores, áudios explicativos em grupos de *WhatsApp*, aulas ao vivo pelas plataformas digitais, entre tantas formas que os professores, principalmente alfabetizadores, organizaram para estar com seus alunos.

Para tanto, deixo aqui registrada, nestas palavras preliminares, a admiração por cada profissional docente ou educador, que mesmo nesses momentos difíceis e conturbados, dedicou alguns momentos para colaborar com esta pesquisa. Como homenagem singela, dedico minha tese à querida professora e alfabetizadora Gislaíne do Rocio Chaves Stocco¹¹, que seria uma das professoras participantes deste processo de pesquisa, das entrevistas e momentos então agendados, mas que, infelizmente, foi acometida pelo vírus da COVID-19, vindo a falecer no dia 26 de junho de 2021, antes que se completassem os momentos dialógicos da pesquisa¹². Nessa perspectiva, dialogo com Volóchinov (2013), um dos pesquisadores e autores do Círculo de Bakhtin, que na construção de sua teoria sobre a enunciação, salienta que “a palavra diretamente entra em contato com *o acontecimento da vida* e se funde com ela em unidade indissolúvel” (VOLÓCHINOV, 2013, p. 77, grifos do autor).

Para os estudiosos pertencentes ao Círculo de Bakhtin (desde 1920), o ato é uma ação de linguagem vivida, experimentada. Um ato singular; é o meu ato, é a minha visão de mundo com a valoração da minha posição enunciativa – filha, mulher, casada, professora, alfabetizadora e pesquisadora. Por isso, desde que comecei escrever o presente texto, estou posicionando as minhas lentes, para ver e pensar sobre o quanto o ato de linguagem, mais do que dizer, é um ato de *dizer-fazer*. E esse ato que se faz é sócio-político-cultural e constrói verdades, mas não abstratas e nem

¹¹ Lê-se na nota de pesar emitida pela escola na qual a docente trabalhava: “É com profundo pesar que comunicamos o falecimento da Professora de Docência 1 Gislaíne do Rocio Chaves Stocco. Nossa colega desenvolvia suas atividades nas Escolas Pedro Biscaia e Balbina e era funcionária da Prefeitura Municipal de Araucária há 9 anos. Gislaíne era casada e deixa dois filhos. Nesse momento de pesar, a Secretaria Municipal de Educação manifesta aos familiares, amigos e colegas de trabalho as mais sinceras condolências”. Disponível em <https://www.facebook.com/430443227333234/posts/1461859257524954>. Acesso em: 27 de jun. de 2021.

¹² Apresento minhas condolências e sentimentos à família ela que tanto prezava e cuidava e o reconhecimento pela profissional e alfabetizadora que era. No ensejo deste trabalho de tese, é justo deixar esses mesmos sentimentos aos colegas e profissionais que morreram, vítimas da pandemia ou que passaram por momentos muito difíceis de reorganizações mentais.

a verdade absoluta, mas uma verdade. A verdade vivida por um sujeito, por um grupo social, numa determinada comunidade.

Nesta pesquisa, o diálogo será sustentado pelos escritos de Mikhail Mikhailovitch Bakhtin (1988, 2002, 2010, 2011, 2015, 2018) e Volóchinov (2013; 2017), que já conversam entre si, e com outros teóricos, como Amorim (2004; 2006), Bemong (2015), Benjamin (1994; 2012), Brait (2016). Recorro ainda a autores como Geraldi (1996; 2011; 2015), Machado (2010), Kramer (2012), Faraco (2009; 2021); Penha (2021), Casado Alves (2020)¹³, que buscam responder à questão de novos tempos e espaços e novas práticas enunciativas.

Esses autores convergem com a posição de Geraldi (2013, p. 20), no que se refere à busca constante de possibilidades, quando afirmam: “sabemos o quanto há de preservação quanto à humanização do Ser-evento, em que somos todos e que fazemos vir, está exigindo desconstruir verdades estabelecidas e aceitar as provisoriiedades”, evitando o fechamento das possibilidades, no nosso tempo, no contexto atual. Nessa perspectiva, outros estudiosos ainda serão explorados nas análises e seções seguintes.

Sendo assim, minha trajetória na constituição como pesquisadora está diretamente ligada à minha vida, em que a minha individualidade não se separa do meu eu profissional, como salienta Nóvoa (2007):

Eis-nos de novo face à pessoa e ao profissional, ao ser e ao ensinar. Aqui estamos. Nós e a profissão. E as opções que cada um de nós tem de fazer como professor, as quais cruzam a nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar e desvendam na nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser. É impossível separar o eu profissional do eu pessoal (NÓVOA, 2007, p. 17).

Ao recortar esse momento temporal, de evidenciar algumas situações no trabalho das professoras e o espaço vivido por mim, pesquisadora e professora, especificamente no cronotopo pandêmico, noto que esse tempo apresenta sujeitos em crise, o que torna a teoria de Bakhtin e seu Círculo atual, atemporal e epistêmica, para as questões que passaram a ser apresentadas como pontos de análise.

Sei que existem muitos outros estudos que dão visibilidade às vozes de professoras alfabetizadoras. Ao desenvolver a docência, acabam por construir

¹³ Esses autores também dialogam com autores estrangeiros: Bostard (2004), Faber (2004), Kac (2004) e Ascott (2003), que buscam responder à questão de novos tempos e espaços e novas práticas enunciativas.

algumas epistemologias e delimitações teóricas, encontrando, sempre, um campo fértil de pesquisa. Porém, são de outros tempos e espaços, não ancoradas no cronotopo pandêmico instável e de revelação das fragilidades em que nos encontramos, marcado pela problematização da construção e da compreensão da docência na transposição para práticas de ensino *online*, distantes dos estudantes, mas, ao mesmo tempo, presentes.

Assim, essa pesquisa justifica-se pela sua contribuição significativa para esse novo contexto e novas organizações que estão em discussão, de forma ainda difusa e “em pesquisa”, para os desdobramentos na aprendizagem dos alunos e professores, em busca da compreensão da construção da docência nesse contexto específico.

“A estrada – reconstruindo-me”, como título para esse início do texto, representa um caminho e itinerário complexo do que se pretende almejar a um ponto de chegada, uma posição e um movimento no espaço e suas inter-relações com a passagem do tempo, mas não apenas em um sentido, pois as tematizações do espaço e do tempo se encontram. Será necessário uma constante atenção e cuidado para não utilizar, nessa estrada, o conceito de cronotopo em uma simples categorização do tempo e do espaço, ou apenas permutado, deslocado e vivenciado em outras searas. Pretende-se considerar o conceito de cronotopo tratado por Bakhtin (2018) diante de sua arquitetônica, diante da literatura, conforme suas representações, atitudes e experiências, no curso da história e da cultura, dos sujeitos configurados em saberes.

É nessa caminhada que trilho os itinerários reflexivos de minha vivência, dos interesses, das escolhas, das direções, das dúvidas nas encruzilhadas, ao andar em estradas pedregosas e, como expõe Kramer (2007), “por entre as pedras”. Revisitar as escritas dessa autora e/ou seus enunciados me faz refletir como pesquisadora, pois parece que a minha escrita está perdida, parada nessa parede de pedra construída pelos discursos sobre a educação na atualidade. Diante dessa barreira posta pela pandemia, cabe refletir até mesmo sobre as apropriações docentes, como indaga Brotto (2008), em sua pesquisa:

Mas a pergunta que fica é: em que medida os professores apropriaram-se dos resultados das pesquisas [...], e em que medida puderam, a partir deles, transformar a sua prática docente? Ou seja, que sentido fez o conhecimento deste trabalho ou o conhecimento produzido e disseminado em outras obras, inclusive as estudadas durante os cursos de formação de professores e/ou

de formação continuada, visando a refletir sobre práticas em sala de aula? (BROTTO, 2008, p. 68).

Essas sensações e impossibilidades são as pedras que inviabilizam a visão de um horizonte. A alegoria da pedra, trazida pela autora Sonia Kramer em 2007¹⁴, após doze anos da publicação do seu livro, resultado de sua pesquisa de doutorado, só mostra o quanto pesquisar sobre a escola e os professores é necessário para os sentidos da profissão docente. Nesse caso, das pessoas reais vivendo esse tempo de desesperança, de dificuldade e de ressignificações, em que os professores acreditam e fazem ser diferente, apesar das adversidades. São os sujeitos que contornam as pedras e vão, aos poucos, lapidando novas oportunidades e compreensões das quais experiências brotam!

Ao me utilizar da concepção bakhtiniana de cronotopo e sua ressonância nesta pesquisa, ênfase, acima de tudo, a interconectividade entre tempo e espaço e a assimilação do tempo histórico real, que implica na habilidade de:

[...] ver o tempo, de ler o tempo, em todo o espaço do mundo e, em contrapartida, perceber o preenchimento do espaço não como um pano de fundo imóvel, algo definitivamente completo, mas com um todo emergente, um acontecimento, - essa é a habilidade de ler sinais que demonstram o tempo em seu curso em todas as coisas [...] (RFHR; BAKHTIN, p. 25).

Para Bakhtin¹⁵, o evento do ser é único, irrepitível, em movimento (*vir-a-ser*) inacabado, na realização de uma reflexão sobre a realidade humana como realidade vivida e não apenas pensada teoricamente. Como sujeito único, não posso, nem sequer por um momento, não ser participante na vida, tenho de agir responsabilmente, porque viver é agir e a linguagem é atividade, acontecimento.

É na estrada da docência e no tempo e espaço que se processam as experiências e compreensões. Os encontros se fazem e se fizeram nos momentos da formação continuada na escola, nos grupos de estudo e, agora, nas *lives*, nas reuniões remotas, nas aulas *online* com os alunos e os pais, no diálogo com os professores. Espaços que se falam das vivências, dos interesses, dos projetos, dos

¹⁴ KRAMER, Sonia. *Por entre as pedras: arma e sonho na escola*. São Paulo: Ática, 2007.

¹⁵ Por uma filosofia do ato responsável (1920) - BAKHTIN, M. *Para uma filosofia do ato responsável*. Trad. aos cuidados de Valdemir Miotello & Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

objetivos, das técnicas, das aproximações teóricas, da importância do planejamento e da aula, em meio a tantos outros assuntos.

O sentido aqui é mais denso, é a escrita de uma tese, de um caminho epistemológico complexo, porém, concreto, real e não de qualquer texto. Mas é de uma pesquisa e, por isso, este primeiro percurso, primeiro itinerário reflexivo, leva a uma explanação de como ela foi organizada. Escrevo sobre mim, minhas preferências, objetivos da pesquisa, como ela está organizada, os participantes da pesquisa, as aprendizagens, as escolhas teóricas e as possibilidades de análises. Meus enunciados aqui falam do caminho da investigação, da maneira como ela me alterou, dos modos como fui provocada pelas interlocuções, pelas respostas, pelos diálogos, pelos outros e pela busca incessante de respostas na teoria de Bakhtin.

Uma pesquisa que é também sobre mim, profissional, pesquisadora, ser humano, dividida entre diversas funções. Atualmente, sou professora do Ensino Fundamental e alfabetizadora, dando conta das aulas presenciais e dos planejamentos das aulas no retorno à escola, da mediação e organização deste contexto para que os alunos se sintam afetados pela escola e pela aprendizagem. Também sou docente do ensino superior (com toda a nova organização das aulas remotas), tutora de EAD, pesquisadora, doutoranda, orientadora de pesquisas científicas do curso de Pedagogia¹⁶, além de outras funções desempenhadas no mundo acadêmico.

Fora do mundo do trabalho, sou esposa, madrasta, filha, irmã, tia, madrinha, amiga de algumas pessoas. Pessoa multivocálica, difusa, dispersa, constituída por diferentes vozes, que derivam de vários lugares, contatos, relações, pessoas, contextos, esferas. Sendo assim, “essa pesquisa configura-se em um meio de compreender minhas vivências, minhas práticas acadêmicas, sem excluir as outras, pois *sou isso tudo junto*. “E não há álibi para mim. Preciso ser, preciso agir, preciso falar” (GONÇALVES, 2011, p. 10).

Meus atos são ímpares e não há possibilidade de repetição; eu afirmo, assino, concordo com e discordo de diferentes vozes que me constituem. Ninguém mais pode viver por mim ou através de mim. Por isso, compreender as relações com meus pares,

¹⁶ Professora universitária na UNINTER, desde 2015, no curso de Pedagogia. Desde 2019, nos cursos da área de Educação – Pedagogia, Psicopedagogia e Educação Especial. E professora-tutora nesses cursos. Trabalho desenvolvido tarde e noite – 40 horas semanais mais 20 horas como alfabetizadora na SMED – Secretaria Municipal de Educação de Araucária, na escola Municipal Alderico Zanardini Ozório. Tenho 26 anos de trabalho dedicados à alfabetização.

com meus alunos; as vozes que dialogam ao lecionar, ao orientar processos de escrita de artigos, as narrativas dos professores durante as formações, a pesquisa acadêmica no curso de Pedagogia foi se tornando vital. O processo desencadeado pelo estudo e pela pesquisa aqui propostos foi me instigando a pensar na construção da docência e nos espaços dialógicos que propiciam esse ir além e, de alguma maneira, faz com que eu seja afetada, instigada a escrever, narrar, experienciar, ir atrás da aprendizagem da docência em suas múltiplas dimensões.

Daí decorrem as perguntas que este estudo e pesquisa provocam: como o cronotopo pandêmico afeta os modos de narrar das professoras alfabetizadoras na construção de sua docência para o redimensionamento de suas práticas? De que modo as professoras se percebem alfabetizadoras no cronotopo pandêmico? Quais os saberes cronotópicos mobilizados nas narrativas das alfabetizadoras?

Kramer (2007), nas suas pesquisas e convicções, destaca:

Quem narra hoje na escola? O professor? O aluno? Ou ninguém? Espremido entre tantos empregos, explorado nas suas condições de trabalho, tendo degradada sua experiência, o que tem o professor a narrar? E as crianças? Estará a educação fadada a ser mera transmissora de informações “verificáveis”, “úteis”, “funcionais”, “instrumentais”? Há uma história coletiva a ser contada que não se reduza a vivências individuais nem apenas a história de classe social? É possível que o professor torne-se um narrador ou isso é impossível, já que sua experiência está empobrecida? [...] Que tipo de narrador é o professor? É autor do seu trabalho, ou passou simplesmente a ocupar um lugar “na linha de montagem da escola”, não só graças à divisão social do trabalho, mas também, devido à perda de sua experiência e de seus elos culturais com o coletivo? É possível, apesar de tudo, construir uma prática social comum com os alunos? E, sobretudo, as diferentes estratégias de formação em serviço têm favorecido que os professores relatem suas experiências e produzam conhecimentos, ou eles tão-somente são reduzidos à condição de audiência de informações acadêmicas desvinculadas de seu saber e de sua prática? (KRAMER, 2007, p. 54).

Essas são perguntas que remetem a tempos e lugares não muito distantes de nós e que, neste momento, emergem com mais força. A relação da experiência com o narrador resgata o que afirmou Walter Benjamin (2012, p. 216): “o narrador é um homem que sabe dar conselhos ao ouvinte. Mas, se ‘dar conselhos’ soa hoje como algo antiquado, isso se deve ao fato de as experiências estarem perdendo a sua comunicabilidade”.

O cronotopo pandêmico e essas perguntas são colocadas à tona nas reflexões sobre as experiências do professor. Ambos os elementos – espaço e tempo – “formam a arquitetônica do universo real dos acontecimentos, a “arquitetônica real do universo

vivenciado da vida”, no qual age “a consciência ativo-participativa” e percebe-se a singularidade única de um outro, “tanto estético, como real [...]” (BEZERRA, 2018, p. 251).

Ao refletir sobre a construção da docência de professores alfabetizadores, de como buscam as respostas para as essas indagações no subjetivo e as indagações das dificuldades de suas práticas pedagógicas, incluo-me nesse processo e jornada de 26 anos de experiência docente.

Compreendo-me, mudo meu estado, renovo meus conceitos (alguns deles ainda meio cristalizados), permito-me conversar com o objeto de estudo no sentido mais complexo e mais simples em que se possa conceber o termo diálogo. Diálogo com o texto, com o leitor, com os autores lidos, comigo mesma. Diálogo no sentido bakhtiniano, convertido em ação, em acontecimento, no qual você, leitor, é participante ativo desse processo dialógico, produzindo sentidos a partir dessas escritas, como participante responsivo; uma abertura, um “diga lá”, mesmo que seja o oposto do que se coloca aqui.

Utilizando as palavras de Bakhtin, a compreensão é sempre uma resposta que vai gerar outras respostas, e não apenas conhecimento. Ou seja, o sentido é uma consequência das consonâncias e confrontação prática de grupos sociais, em torno da significação e produção de sentidos na linguagem em uso, mas vinculada sempre ao dialogismo que a constitui, unindo os sujeitos como co-participantes de uma mesma ação de interlocução. Os enunciados só alcançam sentido como o resultado de uma multiplicidade de vozes que Bakhtin conceitua como heteroglossia, conceito bakhtiniano que relaciona a linguagem como heteroglossia estratificada em vozes sociais, isto é, “são pontos de vista específicos sobre o mundo, formas de sua compreensão verbalizada, horizontes concreto semânticos e axiológico específicos” (BAKHTIN, 2015, p. 67).

A procura, portanto, de novas respostas, instiga-me a tentar compreender e dar sentidos à voz do professor alfabetizador, no seu redimensionamento da prática pedagógica e na construção de sua docência. Trata-se, sobretudo, de analisar como as professoras alfabetizadoras compreenderam e redimensionaram a sua prática a partir do que narram, no cronotopo pandêmico, e de como isso afetou a sua constituição como professora alfabetizadora.

1.1 ENCRUZILHADA – REDIMENSIONAMENTO DA PESQUISA

A organização desta tese, até o ano de 2019, foi diferente. A proposta teria como objetivo investigar as compreensões na construção da docência, de professores alfabetizadores, a partir da formação continuada, analisadas a partir da teoria bakhtiniana. Buscava-se verificar esse espaço como híbrido na relação entre saberes, práticas e identidade do professor alfabetizador, considerando a relação da academia, da escola e da aprendizagem do professor.

No início de 2020, tudo mudou, pois, quando pretendia realizar um curso para as professoras alfabetizadoras, na interlocução com suas narrativas e escritas, veio a pandemia. Até setembro de 2020, nas inconstâncias entre voltar às aulas presenciais ou não, realizar *lives* ou não, algumas professoras desistiram e outras pediram um tempo maior para que pudessem se planejar no momento inusitado e adverso de aulas remotas.

Portanto, no ano de 2020, foram realizadas entrevistas com as professoras que aceitaram participar do projeto, até o mês de setembro do mesmo ano. Em 2021, mais professoras desistiram e precisamos reorganizar os encaminhamentos. Nessa fase dos acontecimentos, por causa do estresse gerado, encontrei-me bastante afetada e, pela primeira vez, com crises de ansiedade e depressão. Trabalhava 60 horas e deparava-me com minha mãe no início de Alzheimer. Assim, trago nesta tese a representação da escrita e dos procedimentos metodológicos reais, neste tempo de cronotopo pandêmico.

Como se nota acima, este trabalho de pesquisa precisou de reorganização, de busca de significados de estratégias e escrita, para uma melhor compreensão. Explico, a seguir, como foram realizados os procedimentos utilizados:

- a) No ano de 2018, foi realizada a formalização e liberação da SMED (Secretaria Municipal de Educação) para a realização da pesquisa, com um estudo exploratório inicial, a partir de questionários apresentados às professoras alfabetizadoras, com o objetivo de realizar a curadoria das respostas na seleção do corpus dos professores participantes, para as demais fases da pesquisa.
- b) Em 2019, houve mudança da nova secretária, na Secretaria Municipal de Educação de Araucária-PR, e organização de novos documentos para a nova liberação da pesquisa. Nesse mesmo ano, foram realizadas as entrevistas com os professores

formadores responsáveis pela área da alfabetização da Secretaria Municipal de Educação pesquisada, com a nova secretária, devido à mudança das responsáveis.

c) Entre os anos de 2019 e 2020, foram realizadas entrevistas com os professores formadores da universidade e com as professoras alfabetizadoras selecionadas a partir dos questionários, para a realização de uma triangulação de discursos e um entrecruzamento de vozes da formação de alfabetizadores na academia e vozes da academia na formação de alfabetizadores, a partir da realização das formações pela Secretaria Municipal de Educação.

d) Com o início do isolamento social, em função da pandemia, no ano de 2020 foi realizada a modificação da organização da pesquisa, e realizadas as entrevistas com as professoras alfabetizadoras que aceitaram participar efetivamente, reconfigurando um novo corpus de alfabetizadoras, com entrevistas via *Google Meet*¹⁷ – *online* – nos anos de 2020 e 2021.

e) Ao final do ano de 2021, foi realizado o encontro dialógico *online* com as mesmas professoras que participaram das entrevistas focalizadas, com o objetivo de possibilitar às docentes um espaço dialógico, um evento, um acontecimento, buscando nas narrativas dessas alfabetizadoras a atuação no cronotopo pandêmico, que tanto necessitava do olhar bakhtiniano para a produção de sentidos e responsabilidades, trocas de novos conhecimentos, metodologias e interlocuções.

Tendo essa sequência de procedimentos em vista, esse foi o caminho escolhido para esta encruzilhada e continuação da pesquisa, em relação às compreensões necessárias da prática pedagógica no cronotopo pandêmico. Assim, organizei o objetivo geral da tese, o qual propõe: compreender, a partir das vozes das professoras alfabetizadoras da rede municipal de Araucária-PR, a construção da docência no redimensionamento da prática pedagógica no cronotopo pandêmico.

Para responder ao problema posto aqui, e dar conta do objetivo geral, definimos os objetivos específicos que orientaram nossa investigação:

a) Interpretar os conceitos de cronotopo e cronotopo pandêmico relacionado aos pressupostos bakhtinianos, com deslocamentos para a esfera da educação.

¹⁷ O *Google Meet* é uma solução do *Google* que permite aos profissionais fazerem reuniões *online*, tanto pelo computador quanto por dispositivos móveis. Na prática, a solução conecta quem está no escritório com profissionais de outras unidades, funcionários em *home office* e clientes. Tudo isso de modo seguro e simples, sem ter a exigência de equipamentos adicionais ou a necessidade de contratar um serviço de videochamadas para a empresa. Assim, a solução facilita a comunicação, otimiza tempo e reduz custos.

- b) Analisar os sentidos presentes nos enunciados sobre práticas docentes das professoras alfabetizadoras, considerando os conceitos do Círculo de Bakhtin no cronotopo pandêmico.
- c) Relacionar as compreensões dadas à docência na alfabetização no cronotopo pandêmico.
- d) Proporcionar possíveis caminhos de ressignificação das práticas de alfabetização no cronotopo pandêmico, a partir das enunciações e reflexões sobre a prática pedagógica desenvolvida pelas docentes.

A perspectiva de análise consiste num olhar sobre os dados por meio das contribuições propostas pelos estudos do Círculo de Bakhtin. Desde já, assumo o risco de tentar construir o caminho desta pesquisa, pautada desde as primeiras letras até as considerações finais (inconclusas) no pensamento bakhtiniano e guiada por estudiosos desse autor que dedicaram anos de pesquisa para compreender essa teoria.

Assim, procurarei não reduzir a pesquisa ou falseá-la, mas simplificá-la no sentido de que seja acessível para o seu público professor e/ou alfabetizador ou leitor, tendo como aporte as novas obras traduzidas de Bakhtin e seu Círculo e com olhar voltado também às reflexões propostas por Faraco (2009; 2021).

1.2 JUSTIFICATIVA DE PESQUISA

Entre os pontos já discutidos anteriormente, justifica-se, ainda, este estudo do cronotopo pandêmico e dos saberes cronotópicos nas vozes das professoras alfabetizadoras, no redimensionamento de suas práticas, na construção da docência, ressaltando as razões de ordem epistemológica, gnosiológica e ontológica, já que a trajetória da pesquisa debate sobre o conhecimento humano. Ou seja, a partir das abordagens cronotópica e dialógica que se articulam à existência da pessoa humana como parte do processo de sua relação com e no mundo. Por isso, chegar à percepção de esclarecer o mundo, como ele é e se apresenta, como o percebemos, como pensamos e vivemos, em real interação. Para isso,

é imprescindível que o mundo da cultura, no qual se produzem conhecimentos e artes, encontre-se em interação com o mundo da vida, aquele da existência concreta do ser. Em outras palavras, para esse autor [Bakhtin], os estudos realizados no mundo da cultura deveriam ter como

ponto de partida o mundo da vida, mundo concreto no qual emergem valores e se realiza o acontecimento discursivo em sua singularidade; mundo no qual habitam sujeitos com suas responsabilidades e atos são praticados (OLIVEIRA, 2008, p. 12).

A relação política e social do percurso da pesquisa é estabelecida pela realidade da educação, uma esfera, muitas vezes, pulverizada de outras questões sociais, transfigurando as realidades dos discentes e das professoras, principalmente no tempo-espaço da pandemia.

Recorro a um autor contemporâneo para dialogar com esse tempo-espaço e refletir sobre a sociedade que se apresenta na constituição do sujeito. É o pesquisador sul-coreano Byung-Chul Han (2015; 2020) que, entre tantas situações apresentadas, argumenta sobre o enunciado “o trabalho nos segue”. Nós saímos daquele momento em que nós íamos para o trabalho, que era um espaço físico, geralmente fora de nossos lares, de nossas casas. Hoje o trabalho nos acompanha nos *smartphones*, nos diferentes dispositivos que nós temos. Então, não paramos de trabalhar e, atualmente, esse desempenho precisa ser comprovado, tanto para os outros, quanto para nós mesmos. Isso ficou bem evidente, até mesmo na forma de relação com as famílias. Durante o ensino não presencial, o professor deveria ficar 24 horas à disposição da família, utilizando os seus equipamentos, como celular, computador e outros, porque não houve pela prefeitura uma ajuda de custo para tais incumbências.

Desde 17 de março de 2020, precisamente, as escolas de Araucária/PR suspenderam suas atividades escolares presenciais por causa da pandemia, assim como o restante do país. Pais, estudantes, professores, comunidade escolar e toda a sociedade permaneceram em isolamento para reorganizarem-se e frearem um pouco as transmissões da doença, evitando um agravamento do já alto índice de mortes causadas pelo vírus, naquele momento. A partir de agosto de 2021, um ano e alguns meses após essa parada e com novas articulações, seguindo os ditames da OMS (Organização Mundial da Saúde), Araucária/PR retornou, aos poucos, com um ensino híbrido, com alternâncias entre presencial e remoto. Agora, em 2022, com o ensino totalmente presencial, será possível realizar novas pesquisas sobre como o cronotopo pandêmico afetou e trouxe novos redimensionamentos para a educação, ainda mais para a construção da docência dos professores alfabetizadores.

Outro ponto muito importante é a alfabetização e o letramento, o aprendizado da leitura e da escrita dos estudantes no cronotopo pandêmico e a necessidade de

observar como foi pensada a organização e como foi sentida pelos professores na relação aprendizagem, aluno e aulas remotas. A atual pandemia veio acrescentar novos desafios, afastando as crianças das escolas e das alfabetizadoras, na fase fundamental do processo de escolarização. Por um lado, foi interrompido o processo de alfabetização no início do período em que a interação alfabetizadora-criança é indispensável, pois a aprendizagem do sistema de escrita alfabética depende da compreensão bem orientada das relações oralidade-escrita. Por outro lado, o afastamento das crianças da escola interrompe um processo apenas iniciado de escolarização, em que a criança começa a se inserir na realidade escolar.

Se a alfabetização já é um desafio no Brasil, os últimos dados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), de 2019, apontam que cerca de 55% dos estudantes do 2º ano do Ensino Fundamental encontram-se nos níveis 5 a 8 de proficiência em língua portuguesa. De acordo com as escalas dessa avaliação, a maior parte dos estudantes (21,55%) concentra-se no nível 5. Por outro lado, 4,62% dos alunos estão abaixo do nível 1, o que indica a provável falta de domínio do conjunto das habilidades que compuseram o teste. Em contraponto, 5,04% dos estudantes estão no nível 8 — um indicativo do domínio da maioria das habilidades testadas¹⁸. Esse quadro pode se agravar devido ao espaço-tempo pandêmico.

Com isso, pesquisadora e pesquisados devem ser vistos como sujeitos de um mesmo estudo, mesmo que em práticas diferentes, para que, assim, as formas de interpretar e compreender os problemas coletivos possam configurar uma postura dialógica diante da realidade, objetivando aperfeiçoar sujeitos motivados nos seus lugares sociais em suas vidas, despindo certos pré-conceitos.

Eu faço parte da mesma rede e da mesma esfera/campo que as professoras participantes desta pesquisa. Não é possível olhar para os dados a partir de uma perspectiva sistêmica, pois os sentidos das palavras que os compõem são sempre ideologicamente orientados, como esclarece Castro (2007).

A esfera em que os enunciados são produzidos, no caso desta pesquisa, é a da escola pública da rede municipal de Araucária/PR, que carrega consigo marcas da rotina escolar: suas organizações, burocracias, avaliações, interlocuções, vivências relacionadas ao ambiente educacional. As professoras alfabetizadoras enunciam, a

¹⁸ Aqui não será discutido como é realizado esse estudo e essa política; apenas apresentados os dados referentes ao nível nacional como uma amostra de como é apresentado para a sociedade o nível de alfabetização e de letramento dos estudantes brasileiros.

partir da sua posição, a noção de campo/esfera. Nesse sentido, essa noção precisa permear toda a análise dos dados, pois os sujeitos sabem para quem estão enunciando, sabem quem é a sua interlocutora, e isso constitui uma marca enunciativa que retira da própria análise qualquer possibilidade de ingenuidade interpretativa, ainda mais que a pesquisadora faz parte do mesmo campo de atuação e esfera da escola.

Enquanto professora, percebi que a atuação em sala de aula, as estratégias pedagógicas e os espaços de sala de aula *online* (*lives*) são esferas sociais enunciativas, que geram situações de interlocução desde o processo de planejamento até a finalização de sua sequência didática. Essas esferas geram interlocuções com as pedagogas, formações, descrições de processos vivenciados, sejam eles protocolos, diário de bordo, planejamentos, memoriais ou outros tipos de anotação.

Em meio às conversas com outras professoras, comecei a dialogar com suas angústias, seus medos, suas ansiedades, suas felicidades, que constituíam todo o processo de organização de seus planejamentos no cronotopo pandêmico e a interlocução com o seu percurso formativo. As professoras participantes dessa pesquisa possuem de 9 a 30 anos de profissão, como será especificado mais adiante, e, pela primeira vez, encontravam-se diante de suas primeiras experiências com as aulas remotas, *lives*, e a “competência digital” que é a compreensão que o novo contexto revela.

Para que eu mesma pudesse compreender minha prática, aliar meu interesse de estudo à área de atuação como professora alfabetizadora e universitária e participar desse mesmo momento, tal situação exigiu de mim um novo dimensionamento de pesquisa.

Essa relação entre a constituição da docência de professoras alfabetizadoras e a articulação com suas práticas no momento pandêmico, na compreensão e sentidos que emergem de seus discursos, tem ganhado grande espaço desde o ano de 2020. Houve um aumento significativo de *lives*, formações *online* e cursos para aprender a usar as tecnologias e as estratégias para o ensino remoto. Além disso, algumas divulgações científicas especializadas são produzidas, mas ainda sem uma análise profunda do todo da arquitetura pandêmica.

Portanto, há um espaço onde é necessário adentrar, um lugar a ser trabalhado nesta pesquisa, devido à minha vivência como professora-pesquisadora na escola pública, na qual optei pela atenção às vozes das professoras alfabetizadoras, sobre

como compreendem o cronotopo pandêmico no redimensionamento de suas práticas pedagógicas. Deixo evidente que não se trata de um universo 'inédito e solto', sem seu lugar e tempo definidos. Trata-se de sujeitos enunciadore e participantes, com outros olhares para o objeto pesquisado, sem priorizar somente o lugar materializado, o que configura a fundamental relevância social da pesquisa.

Nesse sentido, não há como excluir a minha possibilidade de reflexão tanto sobre minhas próprias vivências, como sobre um contexto maior, já que a atuação dos professores nesse contexto de compreensão, produção e planejamento de suas atividades e aulas possibilita a construção de docência dessas professoras. Não há como lançar olhares para uma área de estudo como se ela não fosse construída por outras áreas e por outras vozes, ou que eu não seja incluída nesse processo.

O lugar teórico de onde esta pesquisa surge, ou no qual ela é posta, está no cruzar de três campos de conhecimento entrelaçados entre a educação, a linguagem e a docência, os quais não aparecem separados, mas inter-relacionados, num emaranhado de vozes que constituem diferentes percursos e processos.

1.3 ANCORAGENS TEÓRICAS BAKHTINIANAS

Para início da discussão, pelo olhar bakhtiniano, de como os conceitos de alteridade, responsabilidade discursiva e cronotopo podem nos revelar algo sobre o tempo e o espaço, retomarei as considerações teóricas de três ancoragens: o conceito de alteridade; a seguir, o conceito de responsabilidade discursiva e, ao final, os elementos sociais e culturais presentes no conceito de cronotopo. Conceitos que estão imbricados na discussão teórica e se relacionam com o objetivo geral da minha pesquisa, buscando em Bakhtin as compreensões para analisar as vozes das professoras alfabetizadoras nos sentidos de sua profissão para os direcionamentos da prática pedagógica no cronotopo pandêmico.

A primeira ancoragem, e primeira discussão, parte da alteridade. Dentre as várias discussões do Círculo de Bakhtin, em especial as levantadas por Bakhtin (2015) sobre alteridade, que define a relação entre 'o eu' e 'o outro', três considerações passam a ser necessárias neste primeiro momento sobre esse conceito. A primeira é a relação constitutiva entre o eu e o outro; a segunda é que a alteridade é compreendida como um espaço de constituição e reconstituição de individualidades;

e a terceira refere-se ao espaço de excedente, em que o outro responde ao eu numa completude que é provisória.

Essas três considerações da relação constitutiva do eu do outro, a constituição e a reconstituição, individualidades e o espaço do excedente são perpassadas pelo princípio da alteridade em toda a obra de Bakhtin e do Círculo. Retomando as considerações de Geraldi (2013), em um ensaio, numa coletânea denominada *Educação: arte e vida em Bakhtin*, o autor refere-se à alteridade como processo que se entretetece nos estudos sobre cultura, sobre ética e sobre linguagem, o que entendo ser essencialmente pertinente ao escopo da nossa discussão neste texto. Geraldi (2013, p. 13) refere-se ao princípio da alteridade, confirmando sua relevância em toda obra do círculo de Bakhtin, na linguagem “à medida em que toma esta como um universo simbólico em que nascemos e no qual nos movimentamos, que nos precede e que permanecerá depois que formos”. Nesse processo, o autor explica: “somos, pois, a alteridade que nos constitui, mas não somos reprodução dessa alteridade, porque somos agentivos por nossas contrapalavras”.

Geraldi (2013, p. 14) salienta que o princípio da alteridade também contribui para os estudos culturais, à medida que se entende que “a experiência humana diferente (não a desigualdade) enriquece o processo de humanização, um mundo único, um pensamento único, uma única possibilidade de futuro”, o que seria, nesse sentido, um processo de empobrecimento da humanidade. O autor esclarece que o princípio da alteridade contribui para os estudos da ética como responsabilidade, no entendimento de que no “fundamento do ato ético responsivo, justamente na responsabilidade para com o outro a que responde e aos outros que responderão ao ato praticado” (GERALDI, 2013, p. 14).

Além disso, para Geraldi (2013), alicerçado na teoria bakhtiniana, a alteridade evoca a questão do diálogo como um construto social que aproxima as palavras do eu com as palavras do outro, e do enunciado como lugar da vida na linguagem, sendo que ambos são mobilizados organicamente pela alteridade. O que entendo até este momento, portanto, é que a alteridade é um princípio dialógico da vida, é a maneira criativa do eu se aproximar com as palavras do outro. Dessa forma, mobiliza, materializa e medeia esse diálogo através do enunciado e, conseqüentemente, o enunciado concreto é o lugar da vida da língua e assume o princípio básico da alteridade.

Retomando Bakhtin (2020) sobre alteridade, exponho algumas considerações do autor no ensaio “O Homem ao espelho: apontamentos dos anos de 1940”, um fragmento escrito no final de 1943, em que esclarece a seguinte particularidade em relação à alteridade: “Não sou eu que olho o mundo de dentro com os meus próprios olhos, mas sou eu que olho a mim mesmo com os olhos do mundo, com os olhos alheios. Eu sou possuído por um outro”. (BAKHTIN, 2020, p. 51). No mesmo fragmento, Bakhtin também diz: “eu não tenho um ponto de vista sobre mim mesmo de fora, não tenho uma aproximação de minha própria imagem interior. Dos meus olhos, olham os olhos alheios”. São duas explicações de Bakhtin sobre a alteridade nesses apontamentos.

Bakhtin (2020), nesse mesmo livro, também nos explica sobre a alteridade, em especial a exotopia. No fragmento “Questões de Autoconsciência e Autoavaliação”, reitera a seguinte questão sobre alteridade e exotopia:

[...] o mundo está povoado por imagens criadas das outras pessoas (este é um mundo dos outros e eu vim para esse mundo): entre elas ainda há imagens do eu nas imagens das outras pessoas. [...] . A fórmula é simples: “eu olho a mim mesmo com os olhos de um outro, me avalio do ponto de vista de um outro. No entanto, por trás dessa simplicidade é necessário revelar a complexidade extraordinária das inter-relações dos participantes (eles serão muitos) desse acontecimento. Exotopia (eu vejo a mim mesmo fora de mim) (BAKHTIN, 2020, p. 53).

Sobre alteridade, em relação ao que já foi exposto, podemos entender cinco pontos fundacionais. O primeiro ponto: a alteridade é o princípio dialógico da vida; segundo ponto: a alteridade se constitui na relação entre eu e o outro; terceiro ponto: a alteridade é um princípio que se entretetece na constituição da linguagem da cultura e da ética; quarto ponto: a alteridade é um princípio que flexibiliza a autoconsciência e a autoavaliação; e quinto ponto: a alteridade é um princípio de excedente de responsividade.

Realizado o resgate sobre o conceito de alteridade nas concepções bakhtinianas, vou para a segunda ancoragem, que é o conceito de responsabilidade ético-discursiva. Sobre esse conceito, Bakhtin (2010) nos explica a seguinte questão:

[...] a vida pode ser compreendida pela consciência somente na responsabilidade concreta. A filosofia da vida só pode ser uma filosofia moral. Só se pode compreender a vida como um evento e não como ser-dado. Separada da responsabilidade a vida não pode ter uma filosofia, ela seria por princípio fortuita e privada de fundamentos (BAKHTIN, 2010, p. 117).

Nesse trecho do texto *Para uma filosofia do ato responsável*, observo como Bakhtin (2010) reitera as ideias da vida como evento balizado pela responsabilidade concreta do ser, do sujeito. Além disso, Bakhtin esclarece em outros excertos, nesse mesmo texto, a reflexão de que

[...] o ato responsável é precisamente o ato baseado no reconhecimento da nossa ou desta obrigatória singularidade. É essa afirmação do meu não-álibi no existir que constitui a base da existência sendo tanto dada como sendo também real e forçosamente projetada como algo ainda por ser alcançado. E apenas o não-álibi no existir transforma a possibilidade vazia em ato responsável real. [...] Porque ser realmente na vida significa agir não é indiferente ao todo na sua singularidade (BAKHTIN, 2010 [1919 – 1921], p. 99).

Bakhtin elucida a sua concepção de vida e evento, no sentido de que a vida só pode ser compreendida na responsabilidade concreta do sujeito. Saliencia que essa responsabilidade, ou seja, o ato responsável, é baseado na singularidade do não-álibi da existência, marcando a ideia de vida, como agir ou não. E é essa consideração que vai balizar a nossa proposta de apresentar questões sobre o cronotopo pandêmico, defendida nesta tese.

Ainda sobre a questão de alteridade e responsabilidade ético-discursiva, na visão bakhtiniana, cabe acrescentar, retornando às considerações de Geraldi (2013), que:

[...] é no conceito de responsabilidade que Bakhtin funda o ato ético. É nela que se amalgama o mundo da vida com o mundo da cultura, das representações que fazemos do homem e de suas relações. Todo ato respondente, a todo ato outros atos responderão. [...] A responsabilidade é, portanto, bifronte: como passado que o ato interpreta e como o futuro que o ato desencadeará nas respostas que receber (GERALDI, 2013, p. 21).

Nessa perspectiva, esta segunda ancoragem, que é a responsabilidade ético-discursiva, leva em consideração as discussões de Bakhtin em diálogo com as discussões de Geraldi sobre o tema, para responder: o que podemos entender sobre responsabilidade ético-discursiva?

Assim como na alteridade, também tomamos cinco considerações sobre responsabilidade ético-discursiva. Na primeira consideração, a vida só pode ser compreendida pela ação responsável concreta; na segunda, a responsabilidade ativa

implica o não-álibi da existência; na terceira, o ato da responsabilidade ativa implica um tom emotivo-volitivo, que penetra no tom da vida; na quarta, ser na vida significa agir; e na quinta, são relacionadas as representações que fazemos do homem sujeito, das coisas, do mundo e das suas relações, sujeito e mundo.

Nas reflexões que pontuei, considerei primeiramente o conceito de alteridade; em segundo momento, o conceito de responsabilidade ético-discursiva, para tratar como terceira ancoragem o conceito de cronotopo.

Para tanto, retomo algumas considerações de Bakhtin (2010) na obra *Cultura popular da Idade Média e no Renascimento: o contexto de François Rabelais*. Em orientações, explicações, mobilizações e aspectos teóricos, o autor apresenta direcionamentos para compreendermos o espaço e o tempo, que denomina cronotopo, e esclarece que esse conceito, dentre outras questões, significa “oferecer uma visão de mundo, do homem e das relações humanas” [...]; “uma sensação do mundo” [...]; “uma concepção do mundo” [...] “uma percepção de mundo” (BAKHTIN, 2010, p. 4-7) e, ainda, que o cronotopo, novo ou outros cronotopos, podem desencadear diversos gêneros e variações estilísticas.

Ainda, em outras passagens da mesma obra, Bakhtin (2010, p. 13) aponta questões em relação a esse recorte espaço-temporal do mundo, explicando que cronotopo significa uma “amostra da visão e da compreensão da vida e do mundo” e “como resultado [de um novo cronotopo], a nova forma de comunicação produziu novas formas linguísticas, gêneros inéditos, mudanças de sentido ou eliminação de certas formas desusadas” (BAKHTIN, 2010, p. 14). Refere-se a “uma percepção histórica” (BAKHTIN, 2010, p. 22) e aos elementos linguísticos que resultam da influência organizadora direta sobre toda linguagem, sobre o estilo e sobre a construção das imagens do tempo e do espaço. Revela ainda “a unidade, o sentido e a natureza ideológica profunda da cultura e da concepção de mundo” (BAKHTIN, 2010, p. 50). Lembro o leitor que esse conceito será explicado em uma seção específica para relacionar o cronotopo construído por Bakhtin para as análises literárias, especificamente, e que será deslocado, nesta pesquisa, para o entendimento do cronotopo em outra esfera, no meu caso, na esfera da educação e conceituando, assim, o cronotopo pandêmico.

Diante dessas relações e conceitos, elenco também seis considerações sobre cronotopo, que vão orientar a nossa discussão: 1) tradições ideológicas nas condições

e acontecimentos da época; 2) cronotopo como unidade do mundo; 3) cronotopo com uma concepção unitária do mundo; 4) cronotopo como imagens que se degeneram, atenuam e transformam-se, nos gêneros e nos costumes; e 5) cronotopo como uma maneira de regular a vida e, ao final, o cronotopo “como um profundo valor de concepção de mundo, uma das formas pelas quais se exprime a verdade sobre o mundo na sua totalidade sobre a história, sobre o homem e uma vista particular e sobre o mundo” (BAKHTIN, 2010, p. 57).

Uma das obras que discute essa questão é *Perspectivas bakhtinianas sobre linguagem e cultura*, um livro organizado por Finn Bostad, Craig Brandist, Lars Sigfred, Evensen e Hege Charlotte Faber (2004). Esses autores respondem à questão de novos tempos e espaços e novas práticas enunciativas, que convergem com a posição de Geraldi (2013, p. 20), ao afirmar: “sabemos o quanto há de preservação quando a humanização do Ser-evento em que somos todos e que fazemos vir está exigindo desconstruir verdades estabelecidas, aceitar as provisoriidades, evitar o fechamento das possibilidades”, como questões que constituem o nosso texto e o cronotopo atual.

Essas discussões, previamente, possibilitam pensar outras questões voltadas às alteridades a serem ressignificadas, como a reacentuação ou a reavaliação das relações interpessoais. Observar a pandemia e, com isso, consequências ético-discursivas desse redimensionamento, dessa ressignificação, relacionando-as ao distanciamento social, ao redimensionamento do tempo, ao redimensionamento do espaço, imbricamento entre público e privado e outros papéis sociais conectados.

A discussão sobre alteridades, responsabilidade ético-discursiva e cronotopo propicia pensar a questão da interação, interatividade e dos novos signos ideológicos que a pandemia impulsionou. A ascendência de signos ideológicos que refletem e refratam a nossa realidade social e respondem axiologicamente às relações alteritárias e aos matizes ético-discursivos de um tempo e de um espaço pandêmico no âmbito da escola e dos profissionais da alfabetização. Essa relação será estruturada na seção sobre o cronotopo, posteriormente.

Observo como o tempo e o espaço pandêmico têm me possibilitado – chamo aqui, você, leitor, para refletir comigo – a pensar caminhos outros em relação à interação e à interatividade e também às tendências de signos ideológicos que vão se constituindo. Há uma reflexão e uma refração do nosso tempo, do nosso espaço e no

cronotopo pandêmico mediante as relações alteritárias, as relações intersubjetivas, que tem provocado um certo imbricamento entre o público e o privado. E, com base nas nossas considerações, será respondida a relação de como a pandemia mobilizou intersecções entre espaços sócio discursivos e como esses espaços híbridos mobilizam relações discursivas que se intercedem.

Posso buscar respostas e reflexões pensando no tempo e no espaço que se redimensiona à luz do cronotopo; pensar as intersecções entre esferas e o estudo da interatividade humana, nas relações interpessoais que se modificam por meio dos estudos sobre situação de interação, sobre espaço do cronotopo e interações, discursos que se intersectam por meio de um estudo de discursos, relações dialógicas, plurilinguíssimo, subjetividades e mudanças, com base no estudo do sujeito.

Todas essas considerações ainda envolvem questões éticas, de responsabilidade e cronotopia, como, por exemplo, visões de mundo por meio do estudo da ideologia, forças estratificadoras, por meio de forças centrípetas e centrífugas dos discursos, os hibridismos, isto é, a mistura de duas linguagens no interior do enunciado, provando duas vozes e dois sujeitos. Ou seja, são questões que vão nos possibilitando a análise de questões provocadoras, que nos levam a pensar o ético, e aí pensamos na responsabilidade e no ético pelo humano.

Procurei, aqui, realizar discussões bakhtinianas iniciais, que permearão a minha pesquisa, retomando as considerações conceituais sobre alteridade, sobre responsabilidade ética-discursiva e sobre cronotopo; pensar também em encaminhamentos refletidos entorno do cronotopo pandêmico, a partir das relações histórico-sociais brasileiras nas vozes das professoras alfabetizadoras, especificamente na construção das linguagens que refletem e refratam essas cadeias discursivas.

Após essas reflexões e considerações conceituais, que provocam questões para pensarmos como elas se interconectam no contexto do tempo e do espaço da pandemia, e apresentar provocações, reflexões em relação a esses três conceitos, vamos ao próximo item: analisar essas questões nas relações com a realidade de Araucária/PR, nas vozes das professoras alfabetizadoras e de como compreender e dar sentido a um novo tempo, em novas relações alteritárias, em um novo mundo, com novas demandas ético-discursivas. Acredito, dessa maneira, que devemos cuidar de nós, cuidar do outro, cuidar da vida. Portanto, alteridade, responsabilidade

discursiva e vida são as questões do nosso cronotopo. No próximo item, serão realizadas as análises mais pontuais em relação às alfabetizadoras e aos redimensionamentos de sua prática no cronotopo pandêmico.

1.4 APRESENTANDO A ORGANIZAÇÃO DA TESE

Os capítulos desta tese propõem discussões relacionadas e entrelaçadas por meio de referenciais educacionais, formativos e enunciativos, costurando conceitos e relações de forma que possam contribuir para a compreensão e análise dos dados, ao longo desta pesquisa. Apresento, agora, as seções que fazem parte deste trabalho.

O Prefácio apresenta a minha memória, a minha trajetória e as costuras realizadas na organização do tema da tese.

“Na Estrada – reconstruindo-me”, como primeiro capítulo e introdução da pesquisa, enuncio a temática da pesquisa e seus campos de interlocução; mostro esclarecimentos em relação aos objetivos e sujeitos, com ressonâncias aos modos de como a pesquisa me afeta e as opções teóricas e caminhos escolhidos durante o percurso de escrita e análises, com a intenção de elucidar que as escolhas teóricas, nesta pesquisa, pressupõem caminhar junto aos dados, porém, não me arrisco a muitos voos, mas tentarei contribuir acerca do tema proposto, apresentado nesta pesquisa.

O texto é essencialmente dialógico. Nesse sentido, a produção escrita é um jogo de vozes e ressonâncias discursivas, tanto em seu caráter interior, na situação comunicativa entre os autores com os quais interajo, quanto na rede de possibilidades de alteridade entre o eu, o outro, a pesquisadora, as possibilidades enunciativas e o decorrer da pesquisa, com o arcabouço teórico escolhido. Sendo assim, a pesquisa sempre exige discussões teóricas consistentes durante diferentes etapas de investigação e análise, que encontram lugar de reflexão para além das proposições capitulares.

Na segunda seção da tese, sob o título “Ancoragens teóricas: cronotopo, cronotopo pandêmico e a relação com a educação”, apresento reflexões para que se possa compreender de forma sistematizada alguns conceitos importantes na

ancoragem teórica da pesquisa. Início com as reflexões sobre o conceito de cronotopo, construído por Bakhtin (2018), nos seus estudos literários, e o deslocamento desse conceito para as outras áreas do conhecimento, ultrapassando e atualizando, como o próprio autor fez, para o uso na esfera da educação e, com isso, potencializo a emergência da utilização do conceito de cronotopo pandêmico. Posteriormente, exponho apontamentos sobre a docência na alfabetização, conseqüentemente, na articulação com a educação, a escola e os docentes alfabetizadores, nas relações sociais e no redimensionamento da prática pedagógica no cronotopo pandêmico.

Na terceira seção do texto, explico o caminho metodológico da pesquisa, as esferas e o campo da pesquisa, para que o leitor, junto comigo, consiga compreender qual é a posição enunciativa das professoras participantes.

Na última seção do texto, levo em consideração a perspectiva cronotópica, na qual o diálogo entre os dados e a perspectiva bakhtiniana compõem o centro de interesses.

Espero que minha interlocução com o leitor seja ao menos provocativa e que seja possível o diálogo. Diálogo na compreensão do pensamento bakhtiniano – ao concordar, ao discordar, no embate entre vozes, na aproximação, no distanciamento – que constitui todo o processo e pelo qual me compreendo enquanto sujeito. Como salienta Morson (1991, p. 1083), “certos indivíduos desenvolvem-se genuinamente, ou seja, suas mudanças não são simplesmente a revelação de qualidades dadas desde o princípio [...]”. Dessa forma, as pessoas não se desenvolvem de forma igual a uma semente que se torna planta com as mesmas características iniciais. Suas escolhas as modelam e remodelam pouco a pouco, a todo momento tornando-se ‘um/a outro/a’. Assim, a formação do homem está concluída no tempo real histórico, com toda a sua necessidade, sua plenitude, seu futuro e sua natureza profundamente cronotópica (BAKHTIN, 2018).

2 ANCORAGENS TEÓRICAS: CRONOTOPO, CRONOTOPO PANDÊMICO E A RELAÇÃO COM A EDUCAÇÃO

A falsa tendência a reduzir tudo a uma única consciência, a dissolver nela a consciência do outro (do intérprete). As *vantagens essenciais da distância* (espacial, temporal, nacional). Não se pode entender a interpretação como empatia e colocação de si mesmo no lugar do outro (perda do próprio lugar). Isto só é exigido para os elementos periféricos da interpretação. Não se pode entender a interpretação como passagem da linguagem do outro para a minha linguagem. (BAKHTIN, 2017, p. 35)

Nos itens anteriores, expliquei a minha posição enunciativa, a estrutura desta tese, a justificativa do tema e das escolhas teóricas para a pesquisa. Nesta seção, trago reflexões para que se possa compreender, de forma sistematizada, alguns conceitos importantes na ancoragem teórica do trabalho que proponho. Início com as reflexões sobre o conceito de Cronotopo construído por Bakhtin (2018), nos seus estudos literários, e o deslocamento desse conceito para as outras áreas do conhecimento, ultrapassando e atualizando, como o próprio autor fez, para o uso na esfera da educação e, com isso, procuro potencializar a emergência da utilização do conceito de cronotopo pandêmico. Posteriormente, trago apontamentos sobre a docência na alfabetização, e, com isso, destaco a articulação do conceito acima com a educação, com a escola e com os docentes alfabetizadores, nas relações sociais e no redimensionamento da prática pedagógica no cronotopo pandêmico e nos saberes cronotópicos.

A minha escrita tem como suporte, como já anunciado, a contribuição de Bakhtin sobre cronotopo, utilizando basicamente a obra *Teoria do Romance II: as Formas do Tempo e do Cronotopo* (2018), na tradução de Paulo Bezerra, ressaltando que alguns ensaios foram acrescentados a uma discussão já na tradução anterior de tal livro. As reflexões, nesta tese, são embrionárias, mas possibilitam pensar sobre o momento atual, suas construções enunciativas e as refrações no tempo-espço pandêmico. Nesse contexto, propõe-se analisar os sujeitos em tempo de crise, também estudado pelos pesquisadores de Bakhtin, tais como Oliveira (2009)¹⁹,

¹⁹ Oliveira, Míria Gomes de. O professor e a pólis: cronotopos educacionais e inclusão social na escola. *Linguagem em (Dis)curso*, Palhoça, SC, v. 9, n. 2, p. 273-302, maio-ago. 2009.

Casado Alves (2012²⁰, 2020), Acosta Pereira (2012, 2020), De Paula (2020), entre outros, que possibilitaram tais articulações teóricas e essa compreensão em outro contexto, que não seja o do romance.

Para refletir sobre as questões propostas, não tenho a pretensão de que essa formulação seja plena e exata para um único entendimento, visto que a apropriação que aqui proponho é de um termo cunhado por Bakhtin (2018), totalmente voltado para a análise da produção literária, o romance como gênero do discurso, e que possui toda uma arquitetura. Assim, esta tese desenvolve-se como primeiros apontamentos de um conceito que se faz necessário ao espaço-tempo para o qual ela se destina.

Estudos como este que estou realizando são poucos e necessitam ainda de discussão teórica. Não basta partir de uma reflexão sobre ficção, sobre literatura, sobre romance e concluir que cabe exatamente na transposição e na análise de enunciados concretos, de sujeitos concretos, sem as necessárias adequações, que podem ser ou não convincentes para outros pesquisadores bakhtinianos.

É um desafio, porém, utilizo pesquisas que já propõem tais orientações e apropriações para outras áreas fora da literatura, para indicar caminhos para a compreensão aqui proposta, além de trazer explicações da teoria bakhtiniana discutidas e apropriadas por pesquisadoras e pesquisadores, tais como Amorim (2004), Brait (2014), Faraco (2009,2020), Bemong e Borghart (2015), entre outros.

2.1 CRONOTOPO EM BAKHTIN

Paulo Bezerra (2018) é o tradutor da obra mais atual brasileira de Bakhtin sobre o Cronotopo, no livro *Teoria do Romance II: As formas do tempo e do cronotopo*, tradução essa realizada diretamente da edição russa de Serguei Botcharov e Vadim Kójinov (2012). Esses autores, na edição russa, incorporaram as correções que Bakhtin fez em manuscritos e cópias datilografadas, e que só recentemente foram disponibilizadas aos pesquisadores, além de “Folhas esparsas para as formas do tempo e do cronotopo no romance” (Bakhtin, 2018), que Bezerra (2018, p. 7, 8) explica que foi reproduzida ao final da edição brasileira, pois “consistem em rascunhos e

²⁰ Casado Alves, Maria da Penha. O cronotopo da sala de aula e os gêneros discursivos. **Signótica**. Goiânia, v. 24, n. 2, p. 305-322, jul.- dez. 2012.

variantes das ideias desenvolvidas no capítulo “Observações finais” (do livro traduzido e publicado anteriormente em 1975, poucos meses após a morte de Bakhtin)”. Essa introdução é necessária para atualizar o leitor quanto às obras mais recentes de Bakhtin, e propiciar reflexões cunhadas com rigor científico e um itinerário para a compreensão do conceito de cronotopo para a presente pesquisa.

Bakhtin, nessa obra contextualizada no parágrafo anterior, apresenta uma discussão e uma conceituação sobre o que entende por cronotopo, “como uma categoria de conteúdo-forma da literatura (aqui não comentaremos o cronotopo em outros campos da cultura)” (BAKHTIN, 2018, p. 11), esclarecendo que essa compreensão utilizada por ele no campo da literatura foi cunhada após assistir uma palestra, em 1925, de Ukhtómski (um importante fisiologista russo) sobre o uso desse conceito na biologia e nas questões de estética. Nesse sentido, esclarece:

Chamaremos de cronotopo (que significa “tempo espaço”) a interligação essencial das relações de espaço e tempo como foram artisticamente assimiladas na literatura. Esse termo é empregado nas ciências da matemática e foi introduzido e fundamentado com base na teoria da relatividade (Einstein). Para nós não importa o seu sentido específico na teoria da relatividade, e o transferimos daí para cá – para o campo dos estudos da literatura – quase como uma metáfora (quase, mas não inteiramente); importa-nos nesse termo a expressão de inseparabilidade do espaço e do tempo (o tempo como a quarta dimensão do espaço) (BAKHTIN, 2018, p. 11).

Nessa explicação, utilizada e deslocada por Bakhtin do campo das ciências exatas - uma vez que a noção de tempo como quarta dimensão do espaço foi desenvolvida nos campos da física e da biologia (em ambas as ciências existe um corpo de referência físico ou biológico) que orienta a percepção das experiências de maneira a organizá-las -, o pensador russo encontrou, na teoria da relatividade da física, elementos e argumentos para construir e desenvolver, a partir de sua perspectiva, as percepções do Cronotopo na literatura. Nessa relação, Machado (2010), estudiosa do pensamento bakhtiniano, salienta que,

[...] sua quase metáfora apoia-se fundamentalmente em acontecimento, o que nos permite elaborar uma linha conceitual de mão dupla: tanto de Bakhtin em relação a Einstein, quanto deste em relação àquele, afinal, ambos centram suas reflexões no acontecimento, nas percepções e na linguagem como forma de elaboração do conjunto das observações (MACHADO, 2010, p. 206).

Essa autora ainda esclarece que o papel da linguagem na representação da experiência recebe um tratamento estético tanto no campo do conhecimento da física de Einstein quanto no da literatura de Bakhtin, pois cabe à experiência situar o “acontecimento sem o qual nem a física nem a narrativa teria como configurar seu objeto de estudo: o acontecimento é, pois, o ambiente das relações que transformam o tempo e o espaço em entidades físicas contíguas” (MACHADO, 2017, p. 90). Ainda nessa discussão, a pesquisadora reitera que “é o acontecimento concebido como totalidade arquitetônica do inacabamento que a percepção apreende para organizar sob forma de conhecimento – como o cronotopo que nos ocupamos nesse momento” (MACHADO, 2010, p. 206).

Bemong e Borghart (2015), no capítulo inicial com o mesmo título do livro *Bakhtin e o cronotopo: reflexões, aplicações, perspectivas*, retomam as reflexões bakhtinianas na construção do conceito de cronotopo e esclarecem que os princípios epistemológicos dessa concepção de tempo e espaço narrativos podem remontar à teoria da relatividade de Albert Einstein, nas ciências exatas (já explicitada anteriormente), e à filosofia de Immanuel Kant, da qual “Bakhtin tomou emprestada a ideia de que tempo e espaço são, essencialmente, categorias através das quais os seres humanos percebem e estruturam o mundo circundante” (BEMONG E BORGHART, 2015, p. 18). Assim, resgata a ideia de que é através do tempo e do espaço que os homens, sujeitos cognoscentes, compreendem o mundo.

Portanto, para Bakhtin, o Cronotopo é uma categoria que define não apenas o *continuum* espaço-tempo, mas a semiose de diferentes sistemas de signos que enfrentam a difícil tarefa de representar a continuidade da experiência por meio de signos da cultura. É um conceito usado pelo autor para a observação do comportamento do tempo como dimensão no espaço da narrativa²¹, configurando uma metáfora conceitual, não apenas um termo disponível no dicionário para significar o campo semântico de tudo o que se entende por tempo e espaço. Nessa relação, para Bakhtin (2018),

²¹ Como Machado (2010, p. 214) reitera que não se quer negar o fato de que Bakhtin encontra parâmetros teóricos na teoria da relatividade de Einstein, esse termo não é desse autor, mas “trata-se de um neologismo que Bakhtin ouviu, pela primeira vez na palestra de Ukhtomski, diretor de um laboratório experimental de Lenigrado que relacionava o conceito de cronotopo na função do córtex que relaciona e torna inteligíveis os sinais oriundos dos órgãos dos sentidos (fazia parte de sua teoria sobre a atividade nervosa integrada ao corpo por intermédio do “sistemas de sistemas” cortical, definido como dominante). (HOLQUIST, 1990, 153-154).

No cronotopo artístico-literário²², ocorre a fusão dos indícios do espaço e do tempo num todo apreendido e concreto. Aqui o tempo se adensa, ganha corporeidade, torna-se artisticamente visível; o espaço se intensifica, incorporando-se ao movimento do tempo, do enredo da história. Os sinais do tempo se revelam no espaço e o espaço é apreendido e medido no tempo. Esse cruzamento de séries e a fusão de sinais concretizam o cronotopo artístico. O cronotopo tem um significado fundamental para os gêneros da literatura (BAKHTIN, 2018, p. 12).

Bezerra (2018), no posfácio da nova tradução, esclarece que Bakhtin levou “mais de uma década para incorporar definitivamente a ela o cronotopo enquanto conceito, e é aí que a antiga arquitetônica dá lugar a essa categoria como um amálgama de “espaço-tempo”, que ele define na obra *As formas do tempo e do cronotopo no romance*” (BEZERRA, 2018, p. 253). Nesse sentido, esse autor traz toda a arquitetônica na construção do conceito bakhtiniano de cronotopo, e apresenta, pelas obras de Bakhtin, todo o cuidado de trazer para o centro da literatura uma relação que está no mundo real, o qual a literatura assimila a seu modo, pela via artística, como ficção.

É preciso ler e revisitar algumas seções contidas em algumas obras de Bakhtin, como *Formas de tempo e de cronotopo no romance – ensaios de poética histórica*, escrita entre 1937 e 1938, em que diferentes obras foram analisadas. Bakhtin as dividiu em dez componentes, articulando-as com o cronotopo em que foram estabelecidas. Esse texto, em sua forma final, é dividido em dez capítulos: I. O romance grego; II. Apuleio e Petrónio; III. Biografia e autobiografia antigas; IV. O problema da inversão histórica e do cronotopo folclórico; V. O romance de cavalaria; VI. Funções do trapaceiro e do bobo no romance; VII. O cronotopo de Rabelais; VIII. Fundamentos folclóricos do cronotopo de Rabelais; IX. O cronotopo idílico do romance; X. Observações.

É desse mesmo período o ensaio “O romance de educação na história do Realismo”, que está contido na coletânea *Estética da criação verbal*. Em 1973, acrescentou o ensaio “Observações finais na obra *Questões de literatura e de estética – a teoria do romance*”. Nessa obra, Bakhtin expande o conceito de cronotopo, ao afirmar que “a arte e a literatura estão impregnadas por valores cronotópicos de diversos graus e dimensões. Cada momento, cada elemento destacado de uma obra de arte são estes valores” (BAKHTIN, 2002, p. 349).

²² No posfácio da nova tradução, Bezerra (2018, p. 253) mostra, na nota de rodapé, que, em russo, tanto pode ser artístico como ficcional: “em Bakhtin o cronotopo é especificamente ficcional: aplica-se tanto a uma obra isolada como a um gênero”.

O interessante dessa última tradução é que Bakhtin (2018) apresenta uma dimensão quase infinita dessa caracterização dos cronotopos, destacando aqueles que são tão bem abordados ou reconfigurados, refratados na literatura em diferentes épocas. Explica que há cronotopos mais abrangentes, maiores, mas que podem se dividir em pequenos e inumeráveis.

Assim, o autor nomeia: cronotopo da crise, cronotopo da vida, do convés, do vagão, o noturno, o das confissões, do leito de morte, o cronotopo da primavera e do outono. Dentro das grandes séries cronotópicas, insere-se uma quantidade ilimitada de pequenos cronotopos, uma vez que cada tema possui o seu próprio (BAKHTIN, 2018). Esses diferentes cronotopos estão interligados na produção de sentido por meio de relações dialógicas que lhe são inerentes. Dessa forma, “podem se incorporar um ao outro, coexistir, se entrelaçar, permutar, confrontar-se, se opor ou se encontrar nas inter-relações mais complexas” (BAKHTIN, 2015, p. 357).

Nessa descrição de séries cronotópicas, Bakhtin destaca como mais significativo, no romance, o cronotopo do encontro-despedida, ligado ao da estrada, pois, de maneira fortuita, na estrada, há o encontro entre pessoas, representantes de todas as classes, regiões, idade, nacionalidades; a estrada é o lugar em que se cruzam diversos destinos. O encontro é o que melhor evidencia a “[...] unidade indissolúvel (mas sem fusão) das definições de tempo e espaço [...], um caráter elementar, preciso, formal e quase matemático” (BAKHTIN, 20018, p. 28). O motivo do encontro carrega matizes/tons diferentes e concretos; é constituído de tons valorativo-volitivos, isso porque o encontro pode ser desejado ou indesejado, alegre ou triste, às vezes, terrível. A depender do contexto, o motivo do encontro assume diferentes expressões verbalizadas. De modo que esse cronotopo é um dos mais universais não só na literatura, mas em outros campos da cultura, assim como em outras esferas da vida. Os encontros, destaca o autor, por vezes, definem diretamente todo o destino de um homem na vida e no seu cotidiano (BAKHTIN, 2018). Afinal, o que querem os sujeitos senão encontrar o outro? Tem-se aí o princípio da alteridade.

No capítulo das *Observações finais de Formas de Tempo e de Cronotopo no Romance*, escrito em 1973, Bakhtin posiciona o significado dos cronotopos em níveis diferentes. Eles têm sentido na geração da narrativa do enredo, da trama; e na representacional, além disso, fornecem a base para distinguir tipos de gêneros e a semântica do escrito.

Conforme Bakhtin (2002, p. 356), “toda imagem de arte literária é cronotópica. A linguagem é essencialmente cronotópica, como tesouro de imagens. É cronotópica a forma interna da palavra, ou seja, o sentido mediador que ajuda a transportar os significados originais e espaciais para as relações temporais”. Desse modo, a “palavra” é cronotópica, o que leva pesquisadores a diversas interpretações que ampliam cada vez mais o campo epistemológico da palavra em si e da palavra com o mundo, transportando os sentidos. Sendo assim, retomando e complementando a citação já acima mencionada, vemos em Bakhtin que,

Os cronotopos podem se incorporar um ao outro, coexistir, se entrelaçar, permutar, confrontar-se, se opor ou se encontrar nas inter-relações mais complexas. Estas inter-relações entre os cronotopos já não podem surgir em nenhum dos cronotopos isolados que se inter-relacionam. O seu caráter geral é dialógico (na concepção ampla do termo). Mas esse diálogo não pode penetrar no mundo representado na obra nem em nenhum dos seus cronotopos: ele está fora do mundo representado, embora não esteja fora da obra no seu todo. Esse diálogo ingressa no mundo do autor, do intérprete e no mundo dos ouvintes e dos leitores. E esses mundos também são cronotópicos (BAKHTIN, 2002, p. 357).

Bezerra (2018) esclarece que, ao ler a nova tradução de *A teoria do Romance II: As formas do tempo e do cronotopo*, o interlocutor observa:

A evolução, as mudanças e alternâncias dos diversos cronotopo à luz das novas realidades históricas e culturais que se alternam nos diferentes enredos literários, e perceber que cada época vai criando suas próprias formas de representação ficcional do mundo real. Isto se deve a uma mudança na natureza da recepção, da percepção subjetiva da realidade e do modo de sua representação ficcional, que consegue dar visibilidade aos movimentos interno e externo da literatura em formas de cultura (BEZERRA, 2018, p. 262).

Nessa relação, exemplifica que, ao fazer uma análise comparativa entre ‘Os fundamentos folclóricos do cronotopo rabelaisiano’ e de ‘O cronotopo rabelaisiano’ e dos outros cronotopos das outras modalidades de romance, o interlocutor observará como “as tradições se renovam e como os traços de antigos cronotopos renascem em novas formas literárias [...] poderá acompanhar o movimento interno e externo da literatura” (BEZERRA, 2018, p. 263), como um conjunto universal de valores e modos de representação da vida e da cultura humana ao longo dos séculos de escrita.

Então, como todos os conceitos e noções bakhtinianas, não se pode pensar essas concepções fora da historicidade, ou pensá-las sem sujeitos, pensá-las sem a eventicidade, sem o acontecimento de linguagem. O sujeito é responsável sim, por

revelar a imagem do homem, ou seja, o sujeito se mostra nos acontecimentos. O espaço, o tempo, a situação imediata, a situação ampla, essa condensação são responsáveis por essa constitutividade do sujeito.

Ora, se na concepção de linguagem já compreendemos que a linguagem é construída historicamente *com* e *por* sujeitos, não tem como pensar a concepção bakhtiniana fora da historicidade, como também pensá-la de forma única e individual. Nesse sentido, preciso pensar heterotemporalidades, porque nós não temos apenas um espaço tempo, mas vários. E isso nos leva a refletir sobre um sujeito que seria também heterocronotópico.

Nos itens seguintes, realizo um percurso interpretativo para relacionar o conceito de cronotopo bakhtiniano para além da literatura, como Bezerra (2018) atualiza e sinaliza, ao finalizar a tradução atualizada do livro de Bakhtin acima mencionado.

2.1.1 Estado da questão

Bezerra (2018) aponta outros campos de estudos em que o conceito de cronotopo é utilizado, além dos estudos literários. Segundo ele, esse conceito “vem sendo empregado em diversos campos das ciências humanas na Rússia, destacando-se seu emprego bastante eficaz em filosofia, teoria da história, sociologia, antropologia e filologia, assim como na arte dramática” (BEZERRA (2018, p. 264).

Para tanto, nesta seção, atualizo o Estado da questão (EQ) do Cronotopo nas pesquisas brasileiras. Para Nóbrega-Therrien e Therrien (2004, p.7), o objetivo do “Estado da Questão” é levar ao pesquisador o registro, a partir de um rigoroso levantamento bibliográfico, de como se encontra o tema ou “o objeto de sua investigação no estado atual da ciência ao seu alcance”. É o momento importante do pesquisador porque resulta na definição do objeto específico da investigação, dos objetivos da pesquisa, e da delimitação do seu problema específico.

Não realizo esse método do EQ na sua essência, como configurado pelos autores, mas propicio ao leitor a observação dos trabalhos mais recentes sobre a utilização do conceito nas pesquisas brasileiras. Para tanto, atendo-me a uma breve investigação sobre as produções já realizadas pelos programas de pós-graduação relacionadas ao cronotopo e aos saberes cronotópicos. Tal processo foi fundamental

para identificar a quantidade e a direcionalidade das produções científicas que englobam o conceito de cronotopo e argumentar sobre o conceito estruturado do cronotopo pandêmico.

Costa (2018) traz, na sua pesquisa, um levantamento realizado nos sites da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), no período de 2013 a 2016, apontando que,

por meio da busca básica utilizando o descritor 'cronotopo', foram encontrados trinta e oito trabalhos. Em seguida, uma segunda busca foi realizada criterizando a área de concentração, assim, selecionando apenas as pesquisas pelos seguintes critérios: título ou palavras-chave, mencionando o descritor 'cronotopo' ou 'espaço-tempo', assim, restringindo a breve investigação, [...] pois não há motivos para ampliar com outros descritores, já que a categoria trabalhada [...] é o cronotopo. [...]. Com isso, reduziu-se o número da seleção para dezesseis escritos, todos demonstrados [...], muitos estudos foram instruídos com o tempo em diferentes contextos e, em alguns, o resultado é apresentado fazendo referência ao cronotopo dentro de um determinado gênero (COSTA, 2018, p. 25).

Nessa relação, realizei a pesquisa considerando o período entre março de 2017 e março de 2022, com o descritor "Cronotopo", na biblioteca da CAPES, com seleção a partir dos títulos dos trabalhos nas teses ou dissertações que pudessem auxiliar às questões desta pesquisa, e na atualização e deslocamento para a emergência do conceito de cronotopo pandêmico.

A partir do critério da busca, selecionei 15 resultados para cronotopo, com 10 trabalhos de dissertação e 5 de tese, porém, se nos concentramos no título com esse descritor, apenas 2 produções foram consideradas. Iniciei uma leitura mais aprofundada sobre os objetivos, metodologias, referencial teórico e resultados que foram destacados com o objetivo de contribuir com a construção desta tese. E, com isso, verificar as referências bibliográficas, com a intenção de selecionar os autores que mais pudessem contribuir para a construção do conceito sobre o cronotopo pandêmico.

O primeiro trabalho, sob a perspectiva da teoria tratada, de Oliveira (2022), com o título "Espelho, Espelho-Ulisses: a iniciação para o amor por meio da descoberta do Eu em face do outro, uma viagem dialógica pela perspectiva do cronotopo bakhtiniano", possibilitou verificar o conceito de cronotopo proposto por Bakhtin. Isso levando em conta a questão do inacabamento e da incompletude do ser, reflexões propostas pelo filósofo e verificado no arcabouço teórico, com base em Fiorin (2011),

Faraco (2019), Brait (2018), Bakhtin e o Círculo (2018), no que tange às reflexões sobre o dialogismo e o cronotopo.

Já o segundo trabalho, sob o título “Os saberes cronotópicos de jovens e adultos nas escritas narrativas”, de Costa (2018), objetiva identificar como os saberes cronotópicos são construídos a partir da análise dos cronotopos oriundos das escritas narrativas dos jovens e adultos, além de descrever tais saberes cronotópicos a partir da análise das escritas narrativas para, assim, compará-las com os cronotopos encontrados. A autora possibilitou observar também os autores que utilizou na construção arquitetônica, tendo como autor base Mikhail Mikhailovitch Bakhtin, essencial para o embasamento do estudo e o diálogo com Amorim (2004, 2006), Bemong (2015), Brait (2016), Freire (1998), Geraldi (1996, 2011, 2015), Hanks (1996), Machado (2010), entre outros teóricos no transcorrer da produção.

Considerando os descritores “pandêmico” e “COVID-19”, nas áreas de concentração das ciências humanas e da educação, foram encontrados 4 trabalhos, desde março de 2017 até março de 2022. Levando em consideração apenas esse descritor no título, foram selecionados o trabalho de tese de autoria de Modelski (2021) sobre o contexto contemporâneo, especialmente o estabelecido pela pandemia COVID-19, que gerou diversas emergências e desafios para o ecossistema educacional, especialmente no tocante à formação docente continuada. Esse processo formativo favoreceu a discussão sobre as vivências num mundo digital, estabelecendo uma cultura digital e, por conseguinte, a busca de consolidação da indispensabilidade de uma educação digital. Esse trabalho foi selecionado porque tem uma relação com o contexto pandêmico, porém não com o conceito de cronotopo. Nesse sentido, possibilitou, além de observar os autores utilizados, ver as articulações realizadas sobre a problemática apresentada: “que ações devem ser estrategicamente consideradas pela Escola para criar e estabelecer espaços de experimentação pedagógica, a fim de auxiliar docentes a criar/testar práticas pedagógicas, considerando a migração do ensino presencial para ensino remoto?”. Foi interessante, sobretudo, a leitura, no que tange à compreensão desse ensino digital, relacionado à docência e ao desenvolvimento pessoal do professor, considerado em Nóvoa (1995), Santos, Ruschel e Soares (2012).

Na pesquisa de dissertação de Gonzalez (2021), que tem como título “Narrativa de uma docente da educação básica: da formação até a prática no período pandêmico da covid-19”, pude observar a temática sobre a prática docente e seu papel

fundamental na formação humana, que tem sido bastante valorizada com o advento da pandemia do novo coronavírus (SARS-CoV-2). O objetivo foi narrar a trajetória educacional e profissional da pesquisadora por meio de um memorial, relatar as práticas docentes que contribuíram e contribuem para o sujeito educador, como um dos atores de formação que proporcionaram a visibilidade ao aluno, bem como discutir sobre as práticas docentes que foram recorrentes neste período. Mesmo não havendo referência à teoria bakhtiniana, possibilitou verificar os autores utilizados no que concerne às práticas pedagógicas e à docência, como Severino (2010), Franco (2016), Caldeira e Zaidan (2010), Martins, Vastro e Trancoso (2020), Oliveira (2020).

A pesquisa, também de dissertação, de Veloso (2021), sob o título “Práticas articulatórias produzidas nas negociações das políticas-práticas curriculares no cenário pandêmico da COVID-19”, busca compreender os modos como as políticas curriculares oficiais foram mobilizadas nos processos de negociações curriculares no âmbito das articulações discursivas das práticas de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental no cenário pandêmico da COVID-19. Para tanto, essa autora utiliza a Teoria do Discurso (LACLAU; MOUFFE, 2015; MOUFFE, 2015; LACLAU, 2011), centrada nas noções de negociação-articulação, na construção dos sentidos de currículo, política e prática curricular.

O último trabalho analisado é de autoria de Silva (2021), cujo objetivo foi investigar o acesso de estudantes da zona rural ao Ensino Fundamental remoto em tempos de pandemia, na realidade de uma escola urbana do estado do Tocantins. A investigação se deu a partir das vozes de estudantes, pais/responsáveis e professoras, que evidenciaram como ocorreu o enfrentamento das dificuldades da educação fora da escola. Foi utilizada a abordagem qualitativa e dialógica, por possibilitar a condução dos procedimentos da pesquisa de forma flexível e facilitar a definição das estratégias de intervenção, úteis à investigação, e o suporte teórico fundamentou-se nos estudos de Freire (1987, 2013), que, como educador progressista, não reduziu sua prática docente ao ensino de puras técnicas ou conteúdos, mas no incentivo ao exercício da compreensão crítica da realidade.

Foi também realizada a busca no site *Google Acadêmico*, para verificar as pesquisas mais recentes sobre o descritor “Cronotopo Pandêmico” e até mesmo aquelas que não foram trazidas na pesquisa realizada no site da CAPES, cujo objetivo foi potencializar esta produção e trazer a atualização das pesquisas, para verificar o

uso em outras áreas do conhecimento, a aplicação e a emergência do uso desse conceito para a academia e para se pensar além deste uso nas análises literárias.

Para tanto, foram encontrados vários trabalhos que utilizaram o conceito de cronotopo pandêmico, e, no quadro abaixo, sintetizamos os mais relevantes para a contextualização desta pesquisa:

Quadro 1 - Estado da questão – Google Acadêmico

Base: Google Acadêmico – Descritor “Cronotopo pandêmico”			
Nº	Pesquisador e pesquisa	Publicação	Concepções, conceitos e usos
1	Ano: 2020 Autora: ROHLING, Nívea (UTFPR). Título: cronotopo pandêmico e a produção de imagens corpóreas: reflexões inacabadas.	Periódicos da USFC - DOI: http://dx.doi.org/10.5007/1984-8412.2020.e78444 .	O artigo sugere a emergência de um cronotopo pandêmico, em razão da crise sanitária mundial, provocada pela Covid-19. Esse cronotopo, baseado nos estudos de Bakhtin, caracteriza-se como um espaço-tempo em que discursividades relacionadas a esse tema são produzidas.
2	Ano: 2022 Autor: VIEIRA, Tiago Soares (UERN). Título: Influência do cronotopo pandêmico na manifestação de experiências relacionadas às vacinas contra a covid-19: interpretação sob as óticas da LSF e ADD.	V. 8, n. 3 (2022): Revista Ibero-americana de Humanidades, Ciências e Educação.	O artigo é resultado de uma Análise Dialógica do Discurso (ADD) – segundo Bakhtin (2016), Rohling (2020) e Vieira e Rohling (2021) – realizada em três colunas publicadas por Atila Iamarino, no jornal Folha de S. Paulo, entre os meses de agosto e dezembro de 2020, acerca da influência do cronotopo sobre a manifestação de experiências relacionadas às vacinas contra a Covid-19.
3	Ano: 2021 Autores: CARVALHO, Letícia Queriroz (UIFES); JACINTO, André Luiz Neves (SEED – ES). Título: O cronotopo pandêmico no conto “Baú”, de Daniel Galera.	Periódicos científicos UFMT Polifonia vol. 28, n. 52 (2021). Dossiê: Itinerários decoloniais em Linguística Aplicada: corpos, linguagens e práticas sociais em inteligibilidade	O trabalho sugere um diálogo com o conto <i>Baú</i> , de Daniel Galera, cujas marcas arquitetadas em sua composição poderão conceder diferentes experiências que ampliem o modo como leitores – crianças e jovens – compreendem e fruem os textos literários. Os autores do artigo destacam que, para Bakhtin, o conceito de cronotopo apresenta uma concepção de homem inscrita em cada temporalidade em que ele se insere.
4	Ano: 2021 Autora: ANDRADE, Francisco Rogiellyson	v. 56, n. 3 (2021) / Dossiê: Estudos Bakhtinianos Contemporâneos.	Neste artigo, as autoras analisam dialogicamente o discurso presente em quatro tirinhas da personagem Rã

	<p>da Silva - Universidade Federal do Ceará (UFC); ANDRADE, Flavia Hatsumi Izumida - Universidade Federal de São Carlos (UFSCar); RIBEIRO, Pollyanne Bicalho - Universidade Federal do Ceará (UFC).</p> <p>Título: Enunciado e ideologia em tirinhas da personagem Rã Zinza no contexto pandêmico: uma análise dialógica do discurso</p>		<p>Zinza, de Rafael Marçal, situadas no contexto pandêmico da Covid19. Para a Análise Dialógica do Discurso, baseiam-se nos pressupostos teóricos da Filosofia da Linguagem, proposta pelo Círculo de Bakhtin, sobretudo no tocante aos conceitos de enunciado e ideologia. O primeiro, visto como elo na interação discursiva que permite o processo de reflexo e refração da ideologia.</p>
5	<p>Ano: 2022 Autores: ARAUJO, Kassios Cley Costa de; ARCHANJO, Renata Título: Identidades cronotópicas pandêmicas: discursos docentes que revelam uma sociedade cansada.</p>	<p>Geilson Fernandes de Oliveira; Pâmella Rochelle Rochanne Dias de Oliveira; Francisco Paulo da Silva; Daiany Ferreira Dantas [orgs.]. <i>Mídia, discurso e sociedade: problematizações contemporâneas</i>. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022. ISBN: 978-65-5869-680-3</p>	<p>Nesta obra, as autoras e os autores afirmam que estamos diante de uma realidade cronotópica que deflagra uma disputa insistente por uma nomenclatura que indique o que ela é e o que representa. Giddens (1990), por exemplo, refere-se a essa realidade como uma alta modernidade, enquanto Lyotard (1985) chama-a de pós-modernidade. Já Lipovetsky (2004) denomina-a de hipermodernidade, e Bauman (2001) nomeia-a como modernidade líquida. Embora haja diferenças, essas expressões referem-se a uma contemporaneidade marcada por uma mudança de caminhos no que diz respeito à racionalidade, às grandes narrativas, às ideologias dos estados-nação e ao modo de organização das sociedades modernas.</p>
6	<p>Ano: 2021 Autora: MILESK, Josiani Kely. Título: Intercâmbios pedagógicos entre escola e sociedade: multiletramentos em cena</p>	<p>MILESK, Josiani Kely. Intercâmbios pedagógicos entre escola e sociedade: multiletramentos em cena. 2021. 268 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras). – Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Letras, Assis, 2021.</p>	<p>Esta dissertação tem como objeto práticas discursivas multimidiáticas, vivenciadas no contexto escolar do cronotopo pandêmico. Foram analisados discursos presentes em poemas-<i>slams</i> e nos gêneros digitais multimodais <i>post</i> e vídeo-minuto, presentes nas aulas síncronas e assíncronas, de modo periférico.</p>
7	<p>Ano: 2021 Autoras: WEISSHAAR, Giliandra Aparecida da Cruz UTFPR; ROHLING, Nivea - Universidade</p>	<p>Rodas de Conversa bakhtiniana 2021 O grotesco de nossos tempos: vozes, ambientes, horizontes. <i>VIII Rodas de</i></p>	<p>Contextualizado no cronotopo pandêmico – período singular de crise sanitária –, o artigo problematiza uma prática discursiva particular da cultura</p>

	<p>Tecnológica Federal do Paraná. Título: “Você sabe com quem está falando?": o monologismo do discurso das carteiradas no cronotopo pandêmico</p>	<p><i>Conversa Bakhtiniana</i>. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021. 1823p.</p>	<p>brasileira, conhecida por “carteirada” e que foi acentuada no cronotopo pandêmico.</p>
8	<p>Ano: 2021 Autora: RIOLO, Vivian Pinto - Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Título: O grotesco rito do adeus no cronotopo pandêmico da Covid-19: a resignificação de práticas sociais.</p>	<p>O grotesco de nossos tempos: vozes, ambientes, horizontes. <i>VIII Rodas de Conversa Bakhtiniana</i>. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021. 1823p.</p>	<p>Em seu artigo, a autora discute sobre como a pandemia de Covid-19 causou mudanças consideráveis às práticas sociodiscursivas de diversas culturas. Essas transformações ficam evidentes nas narrativas que circulam nas mídias, refletindo como as diferentes culturas enfrentam as consequências desse momento histórico em suas comunidades. Dentre tais práticas, ressalta-se o momento do adeus como um rito de passagem profundamente marcado por alterações de ordem social e psicológica.</p>
9	<p>Ano: 2021 Autora: NASCIMENTO, Cíntia Daniele Oliveira - do Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Título: Tempos que inspiram mudança: reflexões sobre aulas remotas no cronotopo pandêmico.</p>	<p>O grotesco de nossos tempos: vozes, ambientes, horizontes. <i>VIII Rodas de Conversa Bakhtiniana</i>. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021. 1823p.</p>	<p>O artigo salienta que o ano de 2021 marcou a humanidade de distintos modos. A Covid-19 mudou hábitos e deixou marcas profundas na vida das pessoas. Por isso, a autora refletiu sobre sua prática pedagógica e as consequências da pandemia para a escola pública, sobretudo no tocante às urgentes adaptações ao novo cronotopo – conceito bakhtiniano que evoca a inter-relação entre espaço e tempo.</p>
10	<p>Ano: 2021. Autores: LEIROZ, Flávia Pinto, e SACRAMENTO, Leirozigor. Título: Cronotopias da intimidade catastrófica: testemunhos sobre a Covid-19 no Jornal Nacional.</p>	<p>ARTIGO <i>Scielo</i> - Estud. hist. (Rio J.) 34 (73) May-Aug 2021 https://doi.org/10.1590/S2178-149420210209</p>	<p>O artigo objetiva observar como as narrativas do Jornal Nacional sobre a pandemia de Covid-19 foram construídas com base em um cronotopo da intimidade catastrófica, por meio do qual a narrativa pessoal acontece, especialmente, em espaços que relevam a intimidade, ultrapassando o contexto privado e tornando-se público, borrando as fronteiras entre a casa e o trabalho e entrelaçando corpo e espaço numa experiência de suspensão temporal. O estudo concluiu que, por meio das narrativas analisadas, a pandemia de Covid-19</p>

			estabeleceu um tempo suspenso ou interrompido, mas muito significativo para a história atual.
--	--	--	---

Fonte: Elaborado pela autora, 2022

Esses estudos sintetizados no quadro 1 apresentam a seleção dos artigos pesquisados, e que destacam o cronotopo como conceito e não apenas como contexto ou uma menção genérica ao termo. Tal levantamento possibilitou elucidar o conceito em outros trabalhos para, a partir disso, direcionar a sua compreensão aos propósitos deste estudo.

O estudo do cronotopo é fundamental para entender como os pesquisadores pensam o ato humano, com o intuito de valorar as relações, de forma ética e estética, o que implica um tempo aberto, uma incerteza à humanidade e à nossa liberdade individual e social, como construtoras dos nossos atos responsáveis, mesmo que a origem dos estudos cronotópicos estejam inseridos no contexto dos Estudos Literários, ou não. Na contemporaneidade, estes estudos abrangem vários campos de conhecimento que tratam de análises, tomando como base a arquitetônica bakhtiniana.

É por traduzir essa materialidade que o tempo atua como portador da marca da ação humana, isto é, da cultura humana num determinado espaço. Então, o espaço-tempo, amalgamado na ideia de cronotopo, é a única chave de acesso aos sentidos, ou seja, os sentidos de uma obra só podem ser objetivados se revestidos de uma expressão espaço-tempo. (BAKHTIN, 2018).

2.1.2 Cronotopo Pandêmico

Geraldi (2013), um dos autores com quem dialogo nesta pesquisa, ao relacionar os conceitos bakhtinianos à educação, num campo distinto do qual foi estruturado por Bakhtin - o campo estético -, exemplifica o conceito de cronotopo com a seguinte analogia:

Usarei como exemplo o trabalho do arquiteto, pois o considero tipicamente um trabalho “cronotópico”: o trabalho que se faz no tempo alterando o espaço. Olhando para o espaço vazio de um terreno, o arquiteto projeta (futuro) uma casa (algo que tem um acabamento material, delimitado). Dessa casa ainda inexistente, o arquiteto tem uma memória, a memória de seu acabamento

final. Iniciada a obra de engenharia, cada gesto ali praticado busca concretizar uma memória do futuro (que está no projeto) para realizar o acabamento previsto. Isso significa que a ação presente tem como critério fundamental o futuro ainda inexistente. Imaginemos a possibilidade de um obstáculo. Para superá-lo é preciso ter presente o projeto (a memória do futuro), encontrar nele os critérios que permitam, analisando o presente existente, as possibilidades de ação para realizar o que deseja. Calcular os horizontes de possibilidades é o que se faz no presente, a cada momento não rotinizado da vida, em que gestos se fazem acontecimentos essenciais para concretizar a memória de futuro do acabamento previsto no projeto da casa desenhada pelo arquiteto (GERALDI, 2013, p. 19).

Destaco esse trecho um tanto extenso para fazer com que o leitor compreenda a noção de cronotopo e sustente a ideia de que esse deslocamento do conceito para outro campo é possível, uma vez que remover e reconfigurar conceitos é uma atividade responsiva e tipicamente bakhtiniana. Propõe-se, ainda, não apenas fazer a apresentação de um *contexto pandêmico*, mas de um contexto estruturado nas ancoragens do cronotopo pandêmico, que permite a aquisição de novos sentidos nas criações ideológicas discursivas, não como um objeto em si, ou apenas um momento. Pretende-se buscar este sentido no modo como Bakhtin (2011, p. 224) explica o romance em Rabelais, como a “mais grandiosa tentativa de construção da imagem do *homem em crescimento* com base no tempo folclórico *histórico-popular*” (BAKHTIN, 2011, p. 224 – grifos nossos). Esse sentido explica a importância de Rabelais “tanto para o problema da assimilação do tempo no romance, quanto em participar da imagem do homem em formação”.

É preciso, por isso, compreender a relação construída do novo sujeito, do novo professor, da relação pedagógica, “o olho que vê, procura e encontra em toda a parte o tempo – o desenvolvimento, a formação, a história. Por trás do acabado ele enxerga o que está em formação e em reparo, e tudo isso em uma evidência excepcional” (BAKHTIN, 2011, p. 229). Busca-se não reduzir o cronotopo pandêmico apenas como “o acabamento de uma casa a ser construída” [...], mas com memória de futuro” (GERALDI, 2013, p. 19). Cabe, ainda, retomar Bakhtin (2011), quando este analisa o romance em Goethe:

Para ele, a atualidade – tanto da natureza quanto na vida humana – se manifesta como uma essencial diversidade de tempos: como remanescentes ou relíquias dos diferentes graus e formações do passado e como embriões de um futuro mais ou menos distante (BAKHTIN, 2011, p. 229).

Bakhtin (2018) salienta que até no pensamento mais abstrato é impossível pensarmos, refletirmos, construirmos o entendimento, ou uma compreensão, sem essa expressão espaço-temporal. Partindo disso, é preciso esclarecer que toda entrada no campo dos sentidos só vai se concretizar pela porta dos cronotopos. Para tanto, e depois dessa retomada teórica e epistemológica, pela seriedade de como esse conceito foi cunhado por Bakhtin (2018) e que descrevemos nas seções anteriores, pretendo trazer como reflexão e sistematização a relação de cronotopo bakhtiniana nas discussões sobre o conceito de cronotopo pandêmico.

É um momento, como escreve Bakhtin (2018), em que nos revelamos, ou seja, das observações que ele faz com relação ao cronotopo, revela o sujeito no espaço e no tempo. Para discutir a questão do cronotopo, parto de observações acerca do momento atual com o qual estamos nos defrontando e da sociedade, de forma conjunta e, por isso, compartilhada. Ao situar o contexto histórico social, cabe analisar as questões macrossociais da sociedade histórica e axiológica, e a seguir, as questões mais específicas do campo de pesquisa, que é a Rede Municipal de Araucária, considerando, com isso, a esfera da escola pública e as vozes das professoras alfabetizadoras que atuam no âmbito escolar.

Araújo e Archanjo (2021) trazem, nas suas pesquisas, reflexões interessantes sobre a realidade brasileira para relacionarmos com a construção do conceito do cronotopo pandêmico:

Estamos diante de uma realidade cronotópica que inflama uma disputa acirrada por uma nomenclatura que dê conta do que ela é e o que ela representa. Alguns referir-se-ão a uma alta modernidade (GIDDENS, 1990), ou à pós-modernidade (LYOTARD, 1985), à hipermodernidade (LIPOVETSKY, 2004), ou ainda à modernidade líquida (BAUMAN, 2001). Apesar das diferenças, os termos em disputa referem-se a uma contemporaneidade nitidamente marcada por uma mudança de rumo em relação à racionalidade, às grandes narrativas e às ideologias dos estados-nação e à organicidade das sociedades modernas. Mais diversas e plurais, mais individualizadas, descentradas e certamente mais complexas, a sociedade contemporânea dos prefixos pós ou hiper, dos adjetivos alta ou líquida, inaugura uma temporalidade rápida, cambiante, mutável e volátil em espaços fluidos, transfronteiriços e transculturais (ARAÚJO E ARCHANJO 2021, p. 36, grifos do autor).

As pesquisadoras salientam que, no contexto apresentado, eu posso identificar o sujeito da contemporaneidade performando identidades cronotópicas²³. Nessa construção, elas se beneficiam do conceito postulado por Bakhtin (2018) e ratificam

²³ Estudo desenvolvido por Blommaert & De Fina (2015).

que a construção das identidades contemporâneas se dá por uma organização cronotópica, ou seja, construo e assumo identidades em referência às condições contextuais dispostas em um certo tempo-espaço. Assim, um cronotopo específico configura identidades, formas de agir e padrões de comportamento social específicos, indexicalizados (BLOMMAERT, 2006) segundo os valores atrelados a esse enquadramento espaço-temporal.

Araújo e Archanjo (2021) trazem o enunciado “Cronotopo Pandêmico” nas suas pesquisas para construí-lo como conceito relacionando com a teoria bakhtiniana. Para isso, realizam toda a contextualização do vírus COVID-19, iniciado ao final do ano de 2019, quando entra em cena esse novo agente, o vírus SARS-Cov-2. As autoras partem da seguinte indagação: o que essa realidade nos trouxe? Cujas respostas mostra que, para além das perdas humanas, contáveis, mas inestimáveis, a pandemia nos impôs um novo viver, uma nova rotina de hábitos, costumes, práticas e uma nova forma de sobrevivência, afora os efeitos (igualmente perversos) das perdas econômicas pessoais e sociais e que fizeram parte deste contexto.

Nesse sentido, “O cronotopo pandêmico isolou as pessoas e transformou as ferramentas tecnológicas em nossos melhores amigos e nossos maiores algozes” (ARAÚJO E ARCHANJO, 2021, p. 38). Para contornar as dificuldades impostas pela questão sanitária, as autoras explicam que fomos levados imediatamente a migrar do modo presencial e síncrono para o virtual síncrono ou assíncrono, no que se refere ao tempo-espaço de nossas próprias casas.

Para uma outra discussão sobre a construção do conceito de cronotopo pandêmico, destaco a autora Rohling (2021), que pontua importantes questões sobre como considerar o conceito acima referido, deslocando-o da esfera literária; ao trazer as ancoragens teóricas bakhtinianas, na relação do corpo como discurso, focaliza especificamente as ancoragens da linguagem, do corpo e da subjetividade no cronotopo pandêmico. A autora salienta que essas reflexões estão emergindo nesse espaço-tempo contemporâneo, como pensamentos e reflexões acabadas, como dispositivos que favorecem o pensar sobre tais questões e sobre os discursos de circulação social. A autora ainda ressalta

a obra de Bakhtin e seu Círculo como um pensamento potente para orientar a análise de enunciados verbo-visuais, produzidos em exaustão, no cronotopo pandêmico, em virtude de seu poder de impactar as pessoas e sensibilizá-las ao pensamento coletivo e participativo. Além disso, o conceito fundacional de dialogismo possibilita uma conversa com a filosofia

contemporânea, que está se fazendo na emergência dos acontecimentos, a fim de pensar o homem, seu tempo e suas relações no mundo afetado pelo vírus/doença. Ademais, conceitos como alteridade, ato ético, responsividade, cronotopo estão no limite do que é vivenciado contemporaneamente e podem sinalizar algumas respostas na reflexão sobre a linguagem na dimensão da vida cotidiana (ROHLING, 2021, p. 5236).

Rohling argumenta que há um cronotopo pandêmico revelado pelas imagens de corpos, não um corpo biológico individual, nem de um corpo estático, nem de um corpo da cultura helenística clássica moldada na perspectiva do belo. Antes, ela destaca o corpo social, um corpo marcado pela historicidade, pela coletividade, inscrito dentro de um cronotopo e que vai produzir uma certa subjetividade.

Vale lembrar que, segundo a autora, o nosso corpo já é subjetivado por uma série de dispositivos muito antes da pandemia. Estavam a nos clivar a tecnologia, a economia que rege os corpos saudáveis para o trabalho, corpos para consumo, corpos para as satisfações emotivas-volitivas. Temos uma biopolítica dos corpos e, no cronotopo pandêmico, foram subjetivados pela doença, por um vírus específico do COVID-19. Nesse sentido, Rohling salienta que, em outros momentos históricos, nós também tínhamos esse dispositivo da doença, como no caso da AIDS, do Ebola, da Peste Negra, e outras epidemias que podem nos remeter a contextos ainda mais longínquos.

Essas reflexões trazidas por Rohling (2021) possibilitam adentrar nas discussões de Bakhtin (2017) sobre o Grande Tempo que funciona como o conceito de extralocalização (criado por ele em 1924, nas discussões sobre o romance e traduzida para o português como *exotopia*). Esse conceito destaca o autor como situado fora de sua criação, “ocupa uma posição essencial fora do acontecimento da obra” (BEZERRA, 2017). Nessa relação, destaca-se o que segue:

Esse conceito evolui na obra de Bakhtin e, em “Fragmentos dos anos de 1970-1971”, nós o encontramos como distância ou distanciamento para designar a posição do leitor, que, extralocalizado e distanciado no espaço e no tempo em relação aos seus contextos antigos que sedimentam as obras literárias, ou seja, de fora, no grande tempo, lê e interpreta do espaço e da posição de sua cultura as obras do passado e com elas estabelece diálogo de culturas que amplia e atualiza o valor simbólico que elas irradiam (BEZERRA, 2017, p. 92).

Essa atualização e relação trazida por Bezerra (2017) é necessária nesse deslocamento do conceito de cronotopo e apresenta a ligação com o intérprete do

mundo da cultura, dos sujeitos nas suas relações axiológicas construídos em espaço-tempos historicamente situados e que produzem cultura.

No cronotopo pandêmico, somos subjetivados por um dispositivo, uma doença, um vírus situado, e isso promove um deslocamento dos corpos. Então, o corpo, que era para o prazer, para o trabalho, para o afeto, agora torna-se catalizador de doença; assim, corpos doentes, corpos assintomáticos, corpos imunes após contágio. Temos aqui uma série de questões, clivagens diferentes para os corpos, sujeitos que estão em lugares sociais distintos. Há certa tipologia dos corpos, por exemplo, corpos mais suscetíveis à doença, no caso dos idosos, sujeitos com comorbidades. Temos uma gradação no tocante ao modo de contrair o vírus, que vai construindo certa tipologia. Há corpos que necessitam de uma UTI e outros não, há aqueles para os quais são negados, por exemplo, uma cerimônia fúnebre, corpos doentes expostos nos hospitais, entre outros.

Essa tipologia de corpos evoca imagens que são muito fortes, conecta-os com o conceito de cronotopo pandêmico, que a autora Rohling (2021) propõe como um “rearrançamento” da biopolítica dos corpos, gerenciada por um conjunto de saberes e de poder, que produz conjuntos de cadeias enunciativas e, em se tratando de cronotopo pandêmico, há uma produção discursiva enorme nas mídias. Tal produção interessa a nós, ao passo que vemos emergir uma gama de léxicos, pensados aqui como signos.

A palavra não surge em um vácuo social, mas é enredada em situações de interação situada, como também ligada a enunciados já ditos na história; é aquilo que já foi dito ao longo do tempo sobre doença, saúde, ensino, atividades remotas, enfim, a ideia da interdiscursividade, de grande tempo. “Não tomamos a língua como um sistema de categorias gramaticais abstratas; tomamos a língua ideologicamente preenchida, a língua enquanto cosmovisão e até como uma opinião concreta que assegura um *maximum* de compreensão mútua em todos os campos da vida ideológica”, sendo assim, os signos refletem e refratam o mundo (BAKHTIN, 2015, p.40).

Nessa relação, atualmente, temos uma produção muito grande de discursos, de signos. Como sujeitos dialógicos é que começamos a falar. É importante, nesse momento, nesse cronotopo pandêmico, falar sobre corpo, morte, doença, vacina, crise sanitária, curva da pandemia, negacionismo, ensino remoto, ensino híbrido, aprendizagem na pandemia etc., pois esses são saberes e relações de poder

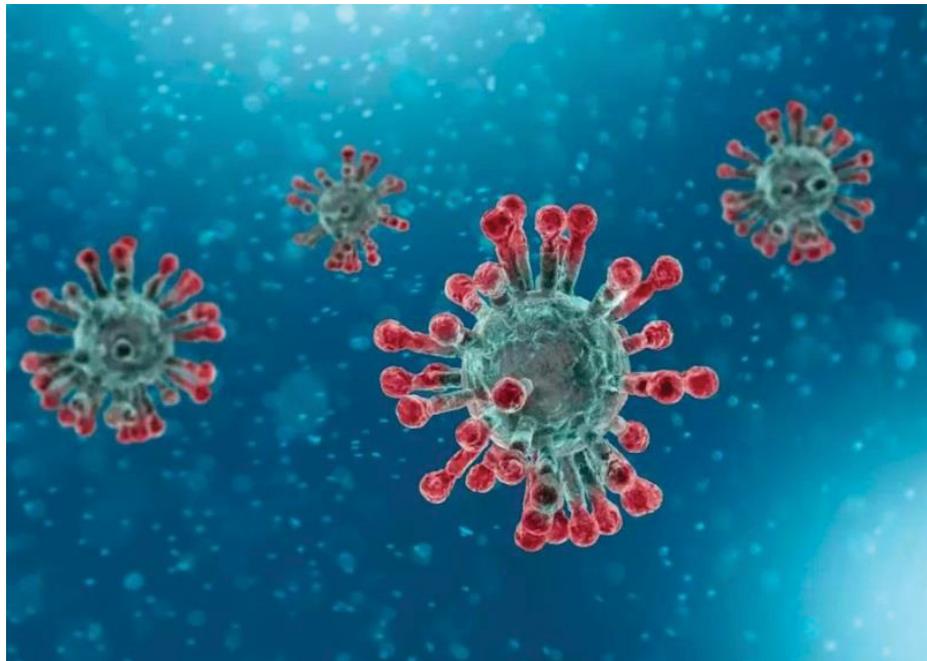
produzidos dentro das esferas de atividade humana. Trata-se de um tempo-espaço extremamente singular e que tem nos desafiado em todas as áreas, tanto na vida privada quanto na vida pública.

Essas esferas de atividade humanas são produtoras de discursos como, por exemplo, os discursos médicos, científicos, das organizações como a Organização Mundial da Saúde (OMS); os da mídia em geral, os jornalísticos, das revistas eletrônicas, da televisão, do rádio e da internet; aqueles políticos partidários; os da economia. Discursos atualizados no cotidiano em uma relação muito dinâmica, muito intensa, transformam-se em memes, em vídeos de orientação de como se cuidar na prevenção, na limpeza da casa, de como ensinar, de como usar as tecnologias, de como se proteger. Toda essa criação axiológica desses discursos é discutida nos grupos do *WhatsApp*, no *Instagram*, no *Facebook*, entre outros aplicativos de interação.

Há uma relação intensa e dinâmica de tais discursos especializados, das ideologias tornadas oficiais, para os do cotidiano, que estão circulando. Temos tentado entender todos esses signos, “toda a vida da linguagem, seja qual for o seu campo de emprego (a linguagem cotidiana, a prática, a científica, a artística etc.), está impregnada de relações dialógicas” (BAKHTIN, 1992, p. 209). Todos os discursos e enunciados dessa criação ideológica subjetivam o sujeito, e vão clivando o corpo, as ações, enredando e constituindo o sujeito.

Outro signo considerado dispositivo no cronotopo pandêmico é o vírus, que circula pelas mídias sociais como uma representação a partir de imagens semióticas construídas pelo discurso científico, pelo discurso médico. São imagens bonitas esteticamente, embora sua consolidação nos corpos seja violenta, como pode-se observar na figura a seguir:

Figura 1 - Imagem do Vírus



Fonte: Fiocruz. Disponível em: <<https://periodicos.fiocruz.br>> Acesso em 12 de ago. 2022.

Dessa forma, o vírus também vai subjetivando, de modo diferente, os corpos, uma vez que estes não se encontram no mesmo lugar social. Uma interpretação para se pensar o vírus subjetivando os corpos seria a seguinte: de mulheres brancas, classe média alta, que estão no isolamento. Estão protegidas, cuidando dos seus corpos, e têm essa noção de cuidar ‘de si’, e assim surge a dieta *light*; as dietas para quarentena, surge o *fitness*, a prática do pilates e da ioga na sala de casa, com professor *online* etc.

Outra interpretação se daria com os corpos que estão nos seus trabalhos, em *home office*, mostram-se nas telas dos aplicativos de conferências, como uma família, no contexto do trabalho, com amigos, e nessa relação, o surgimento da *hashtag* “#FiqueEm Casa”, e, com isso, uma série de enunciados: a ideia da tela em que aparecem os sujeitos que postam isso nas suas redes sociais, ou quando se mostram nas propagandas difundindo tal ideia, de “estar protegido”, de “estar dentro de uma tela”, olhando o mundo da janela. Há também imagens das pessoas no seu isolamento, nos seus apartamentos, em suas casas, nos seus quintais, enfim, essa ideia de proteção, de estar isolado.

Nessa compreensão, estar isolado, estar em quarentena, *lockdown*, também é um conjunto de léxico, que traz saberes que não eram pertinentes em um outro momento. Atualmente, passa a ser interessante dentro desse cronotopo, que vai elegendo alguns temas e deixando outros de lado. Apresenta-se, assim, o discurso do autocuidado e dos enunciados: “vamos sair bem dessa”, “sairemos mais fortes”, “sairemos mais humanizados”, “menos consumistas”, “vai passar”, “fique em casa”, “a nossa relação com a natureza, com o mundo, vai ser diferente”; e, com isso, constrói-se um conjunto de enunciados.

Outra relação com o vírus, nesse mesmo cronotopo, é a que cliva os corpos negros, os periféricos dos trabalhadores e trabalhadoras que não estão isolados, ou isoladas, não estão protegidos pelas telas e precisam sair para trabalhar, que usam transporte público. Nessa perspectiva, emergem outros enunciados que se deslocam do “fique em casa” para: “se precisar sair, proteja-se”, ou “tudo bem, se precisar sair, use máscara”. Desponta uma série de anúncios de agradecimento aos profissionais essenciais, aos que estão na linha de frente, no combate à pandemia. Emerge um léxico de guerra, onde o inimigo é o vírus e os guerreiros e guerreiras são os profissionais da saúde, cria-se um conjunto também semântico a esse léxico de guerra. Nessa compreensão, o sujeito muda o modo de dizer.

Partindo das reflexões apresentadas, nota-se que é preciso cuidar para não se taxar essas relações como juízo de valor, afirmando que esse ou outro discurso é certo ou errado, mas tentando identificar, descrever, inventariar tais discursos que emergem dentro de determinado cronotopo. As discussões, as relações de discursos, de criações ideológicas, nestes apontamentos, servem para que se tente identificar e construir inteligibilidade sobre os discursos que emergem no cronotopo pandêmico e que estão disputando a centralidade da narrativa dos sujeitos, referindo-se a uma luta, a uma arena discursiva.

Quando penso em dialogias, em discurso, não penso em conceitos, mas nessa luta, nessa arena, na qual se tensiona a linguagem que está disputando a narrativa. Trata-se de um tensionamento que leva a linguagem ao seu limite para construir as narrativas, mostrando e justificando que os sujeitos, nos corpos, precisam sair para trabalhar na linha de frente ou nos serviços essenciais. Então, “se você precisa sair, cuide-se, porque o capital não pode parar”. Nesta discussão econômica, é preciso analisar que, nesse cronotopo pandêmico, o discurso capitalista vai se reinventando.

No momento da escrita desta tese, já são mais de trinta mil mortos no Brasil, atualização do site “Corona vírus Brasil”²⁴. Esse total passa a ser naturalizado friamente como um número, um corpo individual, ao mesmo passo que o jornalismo, todos os dias, apresenta-nos novos números nessa perspectiva do corpo individual. Há, também, a construção da narrativa do corpo social. Vemos programas de televisão e telejornais que fazem reportagens, coberturas sobre as mortes, revelam os nomes das pessoas, colocam uma foto, contam algo sobre a vida dessa pessoa a partir do depoimento de um familiar. Ao final, diz-se, então: “Fulano de tal faz parte do número x de mortos”; para confirmar que ele(a) é uma pessoa, um rosto, um corpo que está na relação com outros corpos, e assim, integra a noção de coletividade e vai fazer falta para alguém, é uma pessoa amada por outros. Nessa construção discursiva de tal número em relação ao corpo social a que pertence, essa pessoa está inserida em uma coletividade.

A discussão aqui apresentada é importante para revelar que o cronotopo pandêmico constitui-se em uma relação dinâmica com outros cronotopos, com outras discursividades, está em uma intersecção. Não consideramos o cronotopo pandêmico como algo isolado, mas que se forma na relação com essas outras discursividades. Os sistemas de opressão que cruzam a nossa vida, a nossa sociedade, estão atravessando o cronotopo pandêmico, acentuando, inclusive, o machismo, o racismo, as relações de classe escancaram-se, enfim, uma série de discursos emergem dessa situação.

Sobre as relações na escola, considerando os professores e alunos como escopo do meu trabalho, nas análises propostas no próximo capítulo, apresento, aqui, as vozes que ecoam desses discursos engendrados e que reverberam reconfigurações identitárias cronotópicas. Novos modos de agir, de ser, de se portar, de interagir impulsionados pela pandemia, e respaldados pelas marcas da hipermodernidade, constroem identidades cronotópicas pandêmicas indexicalizadas²⁵, segundo os interesses a que servem.

²⁴ Informação disponível em <https://covid.saude.gov.br/>. Acesso em 12 de ago. 2022.

²⁵ Neste texto, não focalizo as discussões teóricas sobre esse conceito, mas ele é interessante porque faz pensar sobre como dar conta da mobilidade do signo, considerando que ele não é puramente referencial, mas sim indexical, ou seja, o signo sempre aponta para o movimento dinâmico do significado na sócio-história, para os discursos que indexicaliza em sua mobilidade. Isso, pois entendemos que as pessoas e os textos se movem de maneira singular no mundo globalizado em que vivemos, e tal mobilidade se dá em espaços preenchidos por normas, códigos e expectativas. A escala discutida pelos pesquisadores, como Blommaert (2010), é uma metáfora usada para descrever e compreender esses movimentos. Sendo assim, os fenômenos e os eventos sociais, incluindo-se os

O olhar apresentado aqui é para a linguagem, para o discurso, para essas imagens, pensando a relação do corpo, sujeito e subjetividade, compondo as ancoragens para a compreensão do cronotopo pandêmico. Nesse sentido, destaco o que Bakhtin (2011) pontua:

Não existe a primeira nem a última palavra, e não há limites para o contexto dialógico (este se estende ao passado sem limites e ao futuro sem limites). Nem os sentidos do passado, isto é, nascidos no diálogo dos séculos passados, podem jamais ser estáveis (concluídos, acabados de uma vez por todas): eles sempre irão mudar (renovando-se) no processo de desenvolvimento subsequente, futuro do diálogo. Em qualquer momento do desenvolvimento do diálogo, existem massas imensas e ilimitadas de sentidos esquecidos, mas em determinados momentos do sucessivo desenvolvimento do diálogo, em seu curso, tais sentidos serão lembrados e reviverão em forma renovada (em novo contexto). Não existe nada absolutamente morto: cada sentido terá sua festa de renovação. Questão do grande tempo (BAKHTIN, 2011, p. 410).

O entendimento do cronotopo faculta maior escopo de análise, por ser um conceito adotado como categoria de análise que também ajuda na construção epistêmica da metodologia, como afirma Machado (2010):

Enquanto modelo de análise, o cronotopo reproduz uma preocupação teórica bastante presente no pensamento de Bakhtin: trata-se de sua necessidade de explorar metodologias para construção epistemológica. [...]. Por isso, ao afirmar que as concepções sobre o cronotopo podem ser estendidas a um contexto mais amplo de sistemas culturais, quando o objeto é compreender semiose, estamos endossando a análise metodológica como condição inalienável da construção epistemológica (MACHADO, 2010, p. 221-222).

A construção metodológica, atrelada à concepção de cronotopo, como uma designação metafórica, foi também utilizada por Bakhtin (2018) por referir-se ao outro termo, tempo-espaço, conceito que, como já escrevia Machado (2010), pode ser estendido à compreensão dos mais diversos contextos de culturas, por meio da busca pelo entendimento dos sentidos produzidos em cada tempo-espaço que marcou a dinâmica de cada cultura.

Um outro pensador que insiro neste diálogo, e que já foi apontado no início da pesquisa, é Byung-Chul Han (2015; 2020), um pesquisador sul-coreano, que tem produzido análises esclarecedoras sobre a sociedade que agora se apresenta. Ele

linguísticos e de comunicação, desenvolvem-se em um *continuum* de escalas e camadas: transitam do específico para o geral, do individual para o coletivo, do situado temporalmente para o transtemporal de forma intensa em nosso mundo de fluxos (BLOMMAERT, 2006).

denomina esse atual estágio em que estamos como uma sociedade do desempenho - estamos numa sociedade na qual os indivíduos se caracterizam como sujeitos do desempenho da produção. Caracterizam-se, assim, como donos de si mesmos, senhores e soberanos, que se impõem uma autoexploração. Ou, como esclarece Oliveira (2018) sobre as ideias de Chul Han (2018, p. 380-381):

A sociedade do desempenho estabelece modos de vida que se expressam por um excesso ou tirania da positividade, produzindo sujeitos que devem buscar sempre superar-se com relação aos seus ganhos. Com isso, são engendradas subjetividades e sociabilidades agenciadas pela multitarefa e constante (auto) produção. Inversamente, esses pressupostos têm gerado, contudo, culpas e frustrações, mecanismos de sofrimento que vêm desencadeando patologias neuronais diversas, uma vez que os modelos impostos não são factíveis em sua realização. Ao invés de sujeitos com desempenhos sempre crescentes, as cobranças resultam num cansaço psíquico que induz a doenças muitas vezes difíceis de serem superadas, já que continua a ser propagado o preceito de que o normal seria idealmente aquele desempenho uma vez já não alcançado. Na sociedade do desempenho os sujeitos estão, assim, fadados a falharem.

Isso é bem notório no discurso atual do empreendedorismo²⁶ e da meritocracia. Se você não consegue, o motivo é porque simplesmente não se esforçou o suficiente. Não importa qual seja o ponto de partida do sujeito, se vem de uma determinada comunidade, marcadamente explorada, ou se é um sujeito de classe média, que teve acesso a boas escolas, a uma boa formação.

Essa relação também se enquadra na educação escolar, e incentiva-se o conceito de professor empreendedor aliado ao mundo empresarial, em que os hábitos são essenciais para o sucesso na carreira, como criar uma rotina de trabalho fixa, organizar o seu trabalho e suas tarefas de acordo com essa rotina, monitorar seu *checklist* todos os dias. Dessa forma, automatizar as tarefas com um programa que organiza horários dos alunos, um aplicativo de agendamento das famílias ou mesmo uma agência de redes sociais, faz-se necessário, acarretando investimento constante na sua formação, para que se possa tornar-se um professor gestor, autônomo,

²⁶ No Brasil, acompanhado dessa falaciosa ideia de empreendedorismo, temos, como consequência, a uberização e/ou ifoodização do trabalho, na qual, movido pela falsa ideia de que é dono do próprio 'negócio', o trabalhador isenta o empregador de arcar com direitos trabalhistas. Assim, se queremos ser entregadores (ou motoristas), precisamos comprar/alugar a moto ou o carro para ganhar uma miséria e, caso nos acidentemos, a responsabilidade é toda nossa. Com isso, movidos pela ilusão meritocrática de que somos empreendedores, isentamos os empregadores de qualquer responsabilidade e arcamos com a miséria provocada pelo sucateamento das leis trabalhistas.

responsável por si mesmo, pois o sucesso, nessa linha falaciosa de pensamento, depende exclusivamente dele²⁷.

Han (2015) tem nomeado essa sociedade, no atual estágio em que nos encontramos, como formada por sujeitos do desempenho e sociedade do cansaço. Os sujeitos que vivem nesse contexto são marcados pela positividade, ou seja, sempre nos apresentamos positivos, dispostos. Em contraponto, somos também bombardeados pelo excesso de informação, o que nos condiciona a certo automatismo. Han esclarece ainda que as redes sociais provocam um “ruído”, um “barulho imenso”. Nesse sentido, cabe a esses sujeitos, como críticos, que leem o que está posto aí, nesse excesso de informações, tornar-se um leitor que consiga compreender o que é verdade e o que é *fake*, diferenciando o que é *fakenews* do que é o discurso científico. O que, convenhamos, não é assimilado pela grande maioria da população.

Essa sociedade desenvolve também um adoecimento, devido ao fato de que existe aquele indivíduo que não é produtivo, que, por exemplo, chegou aos 30 anos e não tem casa própria, emprego com estabilidade, que já se casou e tem até netos, e vai ser marcadamente sem realizações e deprimido. Ou seja, tal situação é conceituada por Han (2015) como a de um sujeito que não conseguiu, que não foi empreendedor o suficiente, denominado pelo autor como um fracassado diante dessa visão de sociedade.

Segundo esse mesmo autor (ChulHan, 2020), em um texto publicado em abril de 2020, nessa sociedade do capital enfraquecido imunologicamente, o vírus nos pega de surpresa, porque não investimos em saúde adequadamente, nem em educação e em políticas públicas para o desenvolvimento desse processo. Também nos apresenta o quão separados estão esses serviços e o quanto nós não cumprimos com uma política humanizada. Sendo assim, o capital sempre vai revelar sua face mais perversa. Aqueles que depredaram tanto as instituições públicas, o SUS, as universidades e a ciência, agora buscam amparo nos serviços públicos de saúde, que realmente são indispensáveis nessa pandemia.

A esperança que temos hoje é que a ciência traga a boa nova numa vacina que venha minorar a situação causada por esse vírus, e que venha nos distanciar

²⁷ A título de ilustração, destaco o site do Sebrae, especificamente onde se refere ao conteúdo “Saiba como se tornar um professor empreendedor”. Disponível em <https://cer.sebrae.com.br/blog>. Acesso em 12 de ago. 2022.

definitivamente dessa pandemia. Isso ganha proporção internacional, e em especial no Brasil, um espaço do exercício da “achologia” e da opinião divulgada e universalizada em grupos de *WhatsApp*, das redes sociais, sem nenhum filtro. Porém, nunca tivemos tanta esperança na ciência e nas instituições públicas como nesse cronotopo pandêmico, considerando que, em tão pouco tempo, foram desenvolvidas vacinas para tentar controlar a COVID-19.

Nesse cronotopo pandêmico, pensando a partir da teoria bakhtiniana, temos, na arena discursiva, o embate dialógico de diferentes ordens, e que vem de diferentes lugares. Ao observar as redes sociais, notamos discursos dos mais diversos, que apontam como otimizar o tempo, como buscar o equilíbrio espiritual, como lidar com esse ‘novo’ que aí está. Há várias sugestões sobre como ser produtivo na pandemia, como não enlouquecer durante o distanciamento social, buscar outras possibilidades, aprender línguas, bordado, tricô, entre outras habilidades manuais. Para ministrar aulas em sistema remoto, busca-se dominar conhecimentos de uma tecnologia, da qual sempre falamos, mas que agora passamos de fato a lidar com ela, mostrando o quanto não estávamos tão confortáveis com as ferramentas tecnológicas no campo pessoal, da educação escolar e mesmo da academia.

Na realidade social, nesse cronotopo pandêmico brasileiro, *home office*, ficar, trabalhar e estudar em casa continuou sendo privilégio de alguns. Milhares de brasileiros continuam expostos ao vírus em transportes coletivos, onde o distanciamento social é sequer cumprido, por não haver possibilidade social e econômica que o favoreça. O trabalho invadiu a nossa privacidade, nossos espaços íntimos, através de *lives*, aulas remotas, reuniões de trabalho, ligações de vídeo. Demonstramos toda a nossa fragilidade em nossas casas, de nossas bibliotecas bem montadas ou não, sem livros, esteticamente não agradáveis. As paredes mostraram-se reveladoras de nossa pobreza, de sujeitos acanhados diante das câmeras, ou, em contraponto, sujeitos com total desenvoltura, como se toda essa tecnologia, câmera ou áudio, o que quer que seja, fosse quase uma extensão dele, do sujeito em si.

Essa pandemia desvelou o abismo social marcado pela diferença de classes: existe o pobre, o preto e as mulheres nessa situação, que são as mais atingidas com tal evento, principalmente nas escolas e no estudo remoto. Ressalto, como exemplo, as professoras alfabetizadoras, que foram obrigadas a lidar com o acúmulo de funções (mãe, dona de casa, profissional da educação, entre outras). O espaço de casa só faz

com que seja cada vez maior a exigência do desempenho, e como diria Chul Han, mais acirrado para as mulheres.

Pensando ainda mais nesse novo espaço, nas novas organizações da vida, além da casa e do *home office*, existe e é confortável constatar que há um espaço da rua que nos mantém, que traz a comida, a mercadoria, o alimento. Os sujeitos estão aí, inseridos numa espécie de ‘uberização’²⁸ do trabalho e da mão de obra, que torna as relações de classe cada vez mais desumanas, que mostra toda a perversidade de um sistema capitalista globalizado, em que a exploração da força de trabalho, em especial no Brasil, torna-se sempre mais evidente.

Esse vírus, como querem alguns, nesse cronotopo, pensando com Chul Han, não nos redime. Não vai nos tornar melhores, afinal, ainda vivemos numa sociedade pautada, estruturalmente, pelo patriarcado, pelo machismo, pela homofobia, pela gordofobia, pelo racismo etc. Chul Hans salienta que o vírus não pode ser responsável pela revolução, ou seja, não podemos depositar toda a esperança de qualquer mudança social, cultural, política ou econômica no surgimento de um vírus que nos obrigou a repensar e readequar nossas vidas. Nessa perspectiva, há muita ingenuidade, e não há muitas condições para se pensar que nós vamos sair melhores dessa situação. O autor alerta que a revolução tem que ser feita por nós, seres humanos.

Esse nosso ato, como bem coloca Bakhtin (2015), responsabiliza-nos ética e esteticamente. Enfatizo o que diz o autor, de forma extremamente bela, a saber, que a ciência, a arte e a vida não se separam. O cronotopo pandêmico mostrou que a arte e a ciência não se separam da vida e, mais do que nunca, precisamos da arte e da ciência, responsivas à vida nesse cronotopo singular.

Um outro pensador, que agrega novas questões a essa discussão, é Jonathan Crary (2014), cuja teoria aborda o capital e o fim do sono. Esse funcionamento da sociedade 24 horas por dia e 7 dias por semana favorece o acesso a estabelecimentos sempre abertos, tais como supermercados, farmácias e lojas, que acentuam em nós as ‘necessidades’ de serviços e afazeres. Então, tornamo-nos sujeitos para quem o sono, essencial ao descanso, não é mais visto como inevitável, na verdade, dormimos

²⁸ O termo *uberização* deriva da palavra *Uber*, uma plataforma que conecta usuários a motoristas parceiros, usada como serviço de mobilidade por um preço mais acessível do que o serviço de táxi tradicional. A expressão *uberização do trabalho* passou a ser usada para nomear um novo modelo de negócio, em que o trabalho se torna cada vez mais informal, conseqüentemente, gerando um processo de precarização da mão de obra, sem vínculo empregatício e sem garantias ao trabalhador.

cada vez menos. Essa perda de predisposição ao sono, vital a todos os seres vivos, tem a ver com o funcionamento de *shoppings*. Estamos sempre alertas, e o sono é visto como improdutivo, como espaço da preguiça, porque, nesse autodesempenho, o sujeito precisa estar integralmente disponível para o trabalho. É interessante a leitura desse pensador, pois ele suscita reflexões não consensuais, que nos permitem pensar sobre esse momento histórico, social e cultural no qual nos inserimos.

Ora, se na concepção de linguagem, compreendemos que essa é construída historicamente, e tal construção é feita com e por sujeitos, não há como pensar cada concepção bakhtiniana fora da historicidade, como também pensá-las de forma única e individual. Nesse sentido, temos que pensar hetero-temporalidades porque nós não temos apenas um espaço-tempo, mas vários. Essa constatação nos leva a refletir sobre um sujeito que seria também heterocronotópico.

E com essas reflexões sobre cronotopo, a partir de Bakhtin (2018), temos elementos para analisar o cronotopo pandêmico, da mesma forma que imagens cronotópicas constroem as cenas no texto literário, e permitem a observação de determinadas produções discursivas da contemporaneidade, cada vez mais complexas, difusas e fluídas. Desse modo, considerando o conceito bakhtiniano de cronotopo, é possível aventar a emergência de um cronotopo pandêmico, no qual se está a produzir uma série de enunciados a ele relacionados, como o da escola, dos professores, das famílias, do vírus, da saúde, etc. Suas relações tornam-se lugares relevantes, o que remete à formulação da seguinte questão: quais compreensões e sentidos esse cronotopo pandêmico produz/evoca no redimensionamento das práticas pedagógicas na compreensão e sentidos desse momento?

Partindo de tal indagação, podemos, inclusive, analisar um cronotopo maior, que envolva países, ou espaços singulares. Temos no Brasil um cronotopo singular, que nos torna singulares em relação à França, à Itália, aos Estados Unidos, ou em relação a qualquer outro espaço, porque pensar de outra forma seria não pensar historicamente.

Esse cronotopo pandêmico tem revelado faces diversas, contraditórias, singulares, situadas e responsivas a essa crise. Ele não existe só durante a pandemia, porque o evento da pandemia envolve sujeitos, que, por sua vez, têm revelado diferentes faces: mesquinhos, extremamente autoritários, ativos, inativos, improdutivos, parasitas, fascistas, negacionistas. Em contraponto, temos os sujeitos

humanizados, os esperançosos, os acolhedores, os caridosos, os compassivos, os amigos e os amorosos.

Na subseção seguinte, destaco o contexto educativo para se pensar nesse cronotopo pandêmico, especificamente no que se refere às professoras alfabetizadoras, na compreensão de sua docência nesse cronotopo para os redimensionamentos de sua prática pedagógica.

2.2 CRONOTOPO PANDÊMICO: EDUCAÇÃO E PROFISSÃO DOCENTE

Na mesma relação dos discursos anteriormente discutidos, a necessidade de uma educação dialógica vem sendo considerada por vários autores, e nos leva a retomar Geraldi (2013), que ao tratar da prática pedagógica na busca por uma educação de base dialógica, explica:

Na relação pedagógica, [...] a ação presente tem como critério fundamental o futuro ainda inexistente. [...] É preciso projetar um futuro para dele extrair os critérios de seleção do que é passado, que possa funcionar como alavanca de construção desse futuro. Nesse sentido, o ato pedagógico tem algo de estético, necessariamente: antevê [...] um distanciamento provisório no futuro, dele tem uma memória e com essa memória calcula as ações possíveis no presente com o material que nos fornece no passado, mas selecionados para realizar o futuro: saberes, conhecimentos, crenças, utopias (GERALDI, 2013, p. 20).

Nesta subseção, realizo as ancoragens do cronotopo e do cronotopo pandêmico, já pontuadas em sua articulação com a educação, no que diz respeito à profissão docente e à docência na alfabetização. Isso visto que, no campo da educação, a exemplo de inúmeros países ao redor do mundo, a sociedade brasileira, em todos os níveis institucionais, passou a repensar e a colocar em prática novas formas de realizar suas atividades, para compreender todas essas reconfigurações, já enunciadas nos itens anteriores e necessárias nas situações da pandemia.

Foi preciso o fechamento de escolas, de instituições de ensino diversas, e houve a necessidade imprescindível de reorientar as práticas pedagógicas e adaptar as rotinas de trabalho de todos os envolvidos. O ensino remoto foi instituído como solução emergencial para não privar crianças, jovens e adultos do direito ao acesso à educação, ainda que não fosse, talvez, a solução mais responsiva à enorme diversidade de cenários e imensas desigualdades econômicas e sociais que assolam o Brasil.

A proposta emergencial consistia em suprir a impossibilidade do ensino presencial, substituindo-o por um ensino ancorado nos mesmos moldes e princípios, mas em outro meio, o virtual. Essa relação pressupõe a sincronicidade dos encontros entre alunos e professores, a realização de aulas com a presença (*online*) de todos os integrantes daquela turma/disciplina/curso e a interação entre todos para o bom aproveitamento dos conteúdos ensinados. O problema está exatamente em pressupor condições e resultados próprios de um meio transpostos a outro. Instala-se, portanto, uma crise de identidade e, além disso, nem todos estavam munidos de acesso aos meios que propiciariam o ensino ou educação *online*.

Diferentes períodos históricos, crises em geral, marcam momentos de transformação. Ainda que a aplicação do conceito de crise a diferentes contextos (da medicina, da política, da economia, da moral) mude, um elemento comum a todos diz respeito à condição e ponto de partida desta reflexão, a saber, de que essa crise se caracteriza como o ponto de desequilíbrio em uma dada situação. Esta, por sua vez, em face à indeterminação e à bifurcação, às várias opções de seu desenvolvimento, impõe um engajamento que culmina em uma resposta, uma escolha, uma seleção, uma decisão.

Kramer (2013, p. 30), no texto *A educação como ato responsável: apontamento sobre o outro como prioridade*, salienta que pensar a educação pelo olhar bakhtiniano é pensá-la como experiência humana nas ancoragens entre conhecimentos, arte e vida. A autora discute o papel da escola que é atuar na ambivalência: “levar em conta as diferenças combatendo desigualdade e assegurar a apropriação do conhecimento, pois o que singulariza o ser humano social é sua pluralidade”, entretanto, o que possibilita superar a particularidade “é o conhecimento universal, sobretudo a compreensão da história” (KRAMER, 2013, p.30).

2.2.1 Profissão docente

A profissão docente é um tema recorrente na área de educação e estudado por diversos autores e pesquisadores. Em uma pesquisa bibliográfica, Ciricato (2016) destaca a dificuldade de constituir um *status* profissional para os professores e as dificuldades vivenciadas por eles, atualmente, no cenário educacional brasileiro. Essa pesquisa fornece informações sobre o estabelecimento da atividade docente no país,

questões que colocam em xeque a legitimação dos professores como profissionais da educação e alguns aspectos a serem considerados, com o propósito de superar tais questionamentos. Segundo o autor,

É possível afirmar que o professor é um profissional do ensino porque detém o conhecimento sobre o que, e de que maneira ensinar a alguém. Seu trabalho é específico porque consiste na sistematização de saberes que dizem respeito à cultura erudita e não popular - vinculados à ciência, à arte, à filosofia -, em oposição àqueles de ordem cotidiana e espontânea. É um trabalho realizado de modo intencional mediante a apropriação de um conhecimento específico que requer formação especializada e criteriosa. É uma tarefa complexa que envolve domínio rigoroso dos campos técnico e didático, além de constante postura de questionamento sobre sua ação. Estamos, assim, diante de um trabalho profissional. No entanto, vale destacar que, para que essa profissão ultrapasse as questões apontadas como entraves para seu reconhecimento, uma série de dilemas e desafios precisa ser urgentemente superada (CIRICATO, 2016, p. 278).

Ao procurar estabelecer relação entre a prática docente e os estudos bakhtinianos, faço uso de conceitos que transitam entre a teoria e a prática docente, apoiando-me em Giroux (1997), a fim de compreender os professores como sujeitos transformadores, porque sua atividade consiste em um trabalho intelectual, reflexivo, voltado à prática diária. Com isso, é possível que os professores tenham como base convicções ideológicas e práticas, visando ao desenvolvimento de sua atividade docente, a fim de validar interesses políticos, econômicos e sociais diversos, por meio dessas suas práticas.

O trabalho docente, em sua constituição multifacetada, é atravessado por exigências que incluem desgastes físicos e mentais comuns à profissão. Além disso, indica uma atividade baseada nos usos de si (por si e pelo outro), num complexo fazer industrioso. Segundo Schwartz (2014, p. 261), “toda sequência de atividades industriosas envolve arbitragens, debates, imersos num mundo social em que a comunidade de destino é sempre eminentemente problemática, em permanente reconstrução”. Nesse fazer industrioso²⁹, a prática docente também se alinha ao seu campo de formação e diversos questionamentos sobre o que constitui a natureza do

²⁹ A ergologia como uma disciplina de pensamento traz conceitos que reforçam a concepção histórica do homem que transforma a perspectiva do viver (SCHWARTZ, 2010), ao considerar o trabalho como atividade humana onde ocorrem debates de normas e valores entre o real e o vivido do trabalho, revelando as dramáticas do sujeito industrioso envolto às escolhas, aos “usos de si” realizados consciente e inconscientemente, de modo a revelar as mazelas do trabalho real que não conseguem ser abarcadas pelas prescrições que qualificam o trabalhador a realizar o que está previsto, como se essa fosse a única opção viável para a realização da tarefa, desconsiderando os eventos e os outros modos de agir no trabalho que consideram a competência industriosa como os ingredientes.

seu conhecimento “parecem indicar uma relação problemática entre os professores e os saberes” (TARDIF; LESSARD 2008), o que, em consequência, reverbera no desenvolvimento do seu trabalho.

2.3 PRÁTICA PEDAGÓGICA

Em seus estudos sobre a epistemologia da prática pedagógica e da docência, Franco (2016) acentua que é corrente o uso dos termos *práticas pedagógicas* e *práticas educativas* como sinônimos. Contudo, as práticas educativas designam atividades que acontecem para a solidificação de processos educacionais, enquanto as práticas pedagógicas são sociais, efetivadas com o objetivo de que processos pedagógicos sejam efetivados.

Segundo Franco (2016), há, de fato, uma prática pedagógica quando uma aula ou um encontro educativo é organizado com intencionalidades, por meio de ações e metodologias que imprimem significados a essas intencionalidades. Configurar-se-á como prática pedagógica apenas se proporcionar a reflexão constante e coletiva, de modo a garantir que a intencionalidade idealizada é facultada a todos os sujeitos envolvidos. Ademais, se objetivar a construção de ações que assegurem que a orientação indicada pelas intencionalidades possa ser realizada.

Nesse sentido, uma prática pedagógica como *práxis* caracteriza-se como uma atividade reflexiva e participativa, que surge da multidimensionalidade que envolve o ato educativo. Para Gimeno e Sacristán (1999), a prática pedagógica desse modo configurada supera a manifestação do trabalho docente, visto que ela não remete unicamente aos professores, mas compreende, de acordo com Franco (2012), um conjunto de subjetividades pedagógicas, formadas por traços culturais compartilhados. Todavia, o conceito de prática pedagógica pode oscilar, conforme o entendimento que se tem de pedagogia ou do significado que se concede à ação docente.

Ao longo da experiência docente e com o aprofundamento teórico exigido nesse processo, resgato o valor das discussões acerca das esferas de atividade humana que geram e formatam os gêneros (ROJO; BARBOSA, 2015). Segundo essas autoras, Rojo & Barbosa (2015, p.53), são nas práticas sociais situadas que percebemos a manifestação dos mais diversos enunciados/textos/discursos,

encontrando, na série de relações humanas, um solo fértil para novas e constantes (re)criações da/na linguagem.

Ao compreender que a leitura é um processo discursivo, verifica-se que ela está marcada por características sociais, históricas e ideológicas. Já o contexto hipermoderno intensifica os processos virtuais de leitura e produção escrita, assentados nas novas tecnologias, o que ocasiona a cisão entre produtores/leitores, de forma que “todos publiquem na rede e exerçam simultaneamente os dois papéis” (ROJO, 2015, p. 119).

Como vimos, nesse mundo em constante mudança, tornam-se inevitáveis as transformações dos fenômenos de linguagem. Logo, o ato de ler e de escrever envolvem a mobilização de repertórios, conhecimentos de mundo e consciência do contexto social em que os indivíduos se inserem. Estabelece-se, então, um novo paradigma para a escola: pensar uma prática aberta aos letramentos multimidiáticos (LEMKE, 2010) e à pedagogia dos multiletramentos (ROJO, 2012, 2013, 2015, 2019).

A volatilidade dos fenômenos de linguagem requer dos professores e dos estudantes um domínio de habilidades específicas, não apenas da esfera digital, mas de conhecimentos de outros textos, contextos, vivências e modos de leitura e produção textual, a fim de que os sentidos, as interpretações e os significados sejam valorizados.

Reitero que as práticas discursivas na escola, além de considerar a função social e os campos de circulação dos gêneros, precisam, sobretudo, engendrar uma abordagem de gêneros para além da superfície do texto, de sua dimensão formal, seja trabalhando nos moldes impressos ou digitais. Ao tratar questões discursivas e suas implicações, promove-se reflexões mais alargadas, outras possibilidades de interpretações e espaços para a subjetividade são criadas, desvelando os múltiplos sentidos que cada texto/enunciado pode carregar (BAKHTIN, 2011).

Nesse discurso, para que se formem sujeitos críticos, criadores de sentidos e transformadores de textos e realidades, a escola deve se tornar uma “agência de letramentos” (ROJO, 2012, p. 100), de modo que os professores possam explorar a multiculturalidade e a multimodalidade dos textos/enunciados presentes dentro e fora de sua esfera. Tal disposição implica também em eleger temas e gêneros com vistas a uma função dialógica da linguagem, para que se possa refletir acontecimentos do entorno e do mundo, já que se dispõe a engajar-se em diálogos difíceis e desafiadores, o que permite o direcionamento aos chamados “multiletramentos”.

É o que preconiza Rojo (2012) e refletem Paula e Milesk (2020, p. 574), ao analisarem que,

Quando a escola se restringe aos letramentos canônicos, ela deixa de cumprir com sua maior função: a formação global crítica cidadã, uma vez que desconsidera o *know how* dos sujeitos e limita-se apenas a alguns gêneros e registros considerados por um determinado grupo social como “adequados” em detrimento da variedade e da pluralidade de tantos outros (PAULA & MILESK, 2020, p. 574).

Sendo assim, mais do que transmitir conteúdos sistematizados ou cumprir um papel meramente burocrático, a escola precisa, seguindo as considerações de Rojo, de intermediadores que formem sujeitos, múltiplos, heterogêneos. A função do alfabetizador, nessa perspectiva, é tornar possível a emancipação pela educação, favorecendo-se da problematização dos cronotopos que surgem de acordo com cada contexto e, neste estudo, mais especificamente em contexto de pandemia, para tornar a escola (física ou virtualmente) um ambiente propício à formação social.

2.3 E AGORA, PROFESSORA ALFABETIZADORA?

No contexto atual, principalmente na alfabetização das crianças de classes populares, na educação pública, há diversos fatores com os quais o professor precisa “saber lidar” para que seu trabalho realmente se efetive em sala. Salas cheias, crianças que não frequentaram os Centros de Educação Infantil (CMEI) e que vêm de famílias desprovidas socialmente de recursos financeiros, sociais e outros. Assim, muitos acabam não alcançando os objetivos básicos e repetindo de ano.

Há famílias desestruturadas que precisam deixar a criança, a cada dia, com uma pessoa diferente e ninguém se responsabiliza pela sua educação escolar, o que acarreta em consequências tais como: chegam atrasadas ou ninguém vem buscar; são encaminhadas a inclusões que precisam de um acompanhamento efetivo e semanal de outros profissionais e que acaba não acontecendo e o professor fica como único responsável pela sua aprendizagem; há falta de professores – alguns estão afastados de sala de aula, outros estão doentes e mesmo porque não conseguiram

um laudo, ou porque desistiram de dar aula pelas condições em que a escola brasileira pública se encontra³⁰.

Na organização das aulas remotas, como ficou toda esta estruturação? Os pais estariam em trabalho remoto também? Todos portavam um computador, um celular para acompanhar as organizações planejadas pela escola? Nos enunciados dos professores, ficaram evidentes as carências de recursos para a realização das aulas?

Nesse enfoque, há dois discursos que a educação brasileira vive e que a imprensa focaliza e evidencia: o da mídia e o vivido. No discurso da mídia, observa-se que o governo divulga que está fazendo todo o possível para que as crianças, até os 8 anos de idade, alfabetizem-se (Propaganda do PNAIC). Transmite ainda a informação de que o professor tem todos os recursos na escola para realizar suas atividades (computadores, livros infantis, jogos, entre outros). Divulga ainda que está formando o professor, que ele dispõe de todos os meios para realizar um bom trabalho e, mesmo assim, não consegue, o que se comprova pelos índices do IDEB, entre tantas afirmações veiculadas nas mídias. Por outro lado, os telejornais focam somente as deficiências da escola pública.

Já o discurso vivido, o real do chão da escola, não mostra as situações ou facilidades colocadas no discurso da mídia, como tem sido apontado pelas professoras alfabetizadoras. No entanto, observa-se que, mesmo com todas as dificuldades reveladas, há excelentes profissionais que desenvolvem um trabalho diferenciado e significativo, que mostra envolvimento, formando e transformando vidas na realidade em que se encontram.

De acordo com o que divulga a mídia, é fácil alfabetizar uma criança, têm-se modelos prontos, métodos eficazes e toda a estrutura que se possa utilizar para que isso se efetive. Mas há muito a considerar por trás de um simples aluno que vai ser alfabetizado, e que diz respeito às condições de trabalho docente, às condições familiares do aluno e do professor, entre outras. Não há investigação nas situações vividas pelas famílias, apenas números de alunos reprovados, e de alunos com notas baixas nas avaliações de larga escala. Nos tantos reprovados, há histórias que não são consideradas, a respeito da vida social e cultural desse aluno.

Todos os problemas sociais se refletem na sala de aula, o que nos leva a pressupor que a professora precisa conhecer, saber conviver e buscar os

³⁰ Algumas situações enunciadas pelas professoras alfabetizadoras foram pesquisadas e presenciadas pela autora na pesquisa de campo realizada.

conhecimentos indispensáveis para a criação de estratégias, interações e mediações para um bom trabalho de alfabetização, e, não menos importante, que não seja totalmente afetada pelo sistema em que atua.

3 CAMINHANDO E CONHECENDO O CAMINHO: TRAJETÓRIAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS

Interpretar uma obra significa completá-la, revesti-la de novos sentidos, e, desse modo, perpetuá-la no tempo como objeto estético. É essa a teoria bakhtiniana da interpretação como diálogo de culturas, no qual as duas culturas – a interpretante e a interpretada – se enriquecem mutuamente, revelando como atributo essencial a integridade aberta da cultura enquanto fenômeno humano universal. [...] Em seus últimos anos, Bakhtin refletiu a fundo sobre a problemática das ciências humanas e deixou uma definição metodológica bem consoante com sua visão dialógica do mundo e da cultura, capaz de mudar o destino da investigação das ciências humanas. “O objeto das ciências humanas é o ser expressivo e falante” (BEZERRA, 2017, p. 96³¹).

Neste capítulo, estruturo o caminho da pesquisa e de qual posição enunciativa as vozes das professoras alfabetizadoras estão enunciando, porque, como salienta Volochinov (2017, p. 94), “[...] cada campo da criação ideológica possui seu próprio modo de se orientar na realidade, e a refrata a seu modo. Cada campo possui sua função específica na unidade da vida social”.

O caminho percorrido nesta pesquisa, com os diálogos já traçados nas seções anteriores, pressupõe a metodologia desenvolvida. Apresento a construção do estudo e o desenvolvimento da pesquisa de campo, descrevendo os instrumentos e os procedimentos utilizados, evidenciando, em seguida, a forma como os dados foram analisados. Evidencio novamente a importância da linguagem como atividade, como interação, como manifestações (verbais) enunciativas de posições semântico-axiológicas e impregnadas de relações dialógicas, como enfatiza Bakhtin (2015):

Em cada momento de sua existência histórica, a língua é inteiramente heteroglósica [*heterodiscursiva*]; é uma coexistência concreta de contradições socioideológicas entre o presente e o passado, entre diferentes épocas do passado, entre diferentes grupos socioideológicos do presente, entre correntes, escolas, círculos etc. (BAKHTIN, 2015, p. 66, grifo meu).

Nesse sentido, a linguagem constitui o sujeito, a consciência humana e, por meio da discursividade, na qual múltiplas vozes, leitores, teóricos, sujeitos pesquisados, interlocutores se encontram, possibilita a minha análise interpretativa,

³¹ Paulo Bezerra, no posfácio da nova organização e tradução do livro *Notas sobre literatura e ciências humanas*, (2017) com as notas da edição russa de Serguei Botcharov.

para a compreensão dessa teia complexa que é e foi a professora alfabetizadora, e se reconstrói na prática pedagógica no cronotopo pandêmico.

No contexto de produção discursiva, nesta tese, proponho a emergência de um cronotopo pandêmico, em que se produz um conjunto de discursos que colocam em destaque o tema pandemia e os objetos discursivos relacionados, tais como: vírus, doença, morte, isolamento social, ensino híbrido, ensino remoto, aprendizagem *online*, entre outras novas ressignificações pedagógicas necessárias às escolas, neste tempo-espaço pandêmico, na figura da professora alfabetizadora, para que a educação continuasse e acontecesse *online* e remotamente.

As esferas de atividades humanas, nesse caso, a escola, as casas dos estudantes, das professoras, os espaços *online*, entre outros, são o nascedouro dos enunciados e responsáveis por organizá-los de forma a promover o funcionamento discursivo e refratar a realidade. Segundo Grillo (2006, p. 147), “[...] é um espaço de refração que condiciona a relação enunciado/objeto de sentido, enunciado/enunciado, enunciado/co-enunciadores”. Nesse sentido, os enunciados não são produzidos em um vácuo social, mas, antes de tudo, gerados no interior de determinada esfera de atividade humana e demarcados pelas finalidades de cada esfera.

Os enunciados, conforme Rohling (2018), formam-se a partir das interações discursivas e se concretizam em um lugar de coerções e contingências, de produção de sentidos e de significação das interações entre sujeitos, nas variadas atividades de que participam. Segundo Rohling (2018), são as esferas de atividades humanas e, por isso, caracterizam-se como moventes, dinâmicas e complexas.

Na atualidade, é possível suscitar que os limites dessas esferas da criação ideológica estão cada vez mais borrados e em intersecção. Os modos de produzir e comunicar o conhecimento hoje, na cultura digital, impuseram às esferas mais estabilizadas (oficiais), que sempre lutaram para estar afastadas das ideologias do cotidiano, que dialoguem, contraponham-se e se choquem com o discurso corrente. Trata-se de uma arena entre os campos que tentam manter o domínio ou controle da narrativa nesse espaço-tempo pandêmico – o discurso médico, o científico, o jornalístico, o acadêmico, o da educação escolar, entre outros.

No caso do cronotopo pandêmico, as esferas especializadas produzem diferentes narrativas: discursos médicos, científicos, político-partidários, de organizações de nível internacional, como a Organização Mundial da Saúde (OMS), jornalísticos da mídia em geral, da economia. Daí derivam as dicotomias saúde

pública versus economia no contexto pandêmico brasileiro, pela política versus educação; ou família versus escola, por exemplo.

Esses discursos, produzidos nas esferas especializadas, estão em diálogo contínuo e tenso com os discursos do cotidiano. Refiro-me, aqui, às noções de ideologias oficiais e ideologias do cotidiano (VOLÓCHINOV, 2017[1930]). Esses enunciados advindos do discurso médico-científico, no espaço-tempo pandêmico, são atualizados no cotidiano – por meio de memes, orientações de prevenção, espalhados nos debates, em aplicativos de conversa nos grupos de família, na esfera íntima, ou no âmbito do trabalho. Todos esses discursos vão subjetivando/clivando os corpos, as ações, os discursos e regulando aspectos como prevenção e cuidados dos sujeitos no tocante à doença (ROHLING, 2020).

Já em relação aos discursos no campo da educação, aparecem os modelos e formas corretas de ensinar, de falar, de como utilizar as ferramentas e muitos cursos sobre todos os temas referentes às novas mediações possíveis, para que o professor consiga “ensinar” os seus alunos *online*, nas organizações das atividades remotas, nos sentidos do que seria um ensino híbrido, entre tantos formatos que foram utilizados nos redimensionamentos das práticas dos professores durante o tempo-espaço de isolamento social pandêmico.

3.1 ANÁLISE DIALÓGICA DO DISCURSO: ANÁLISE BAKHTINIANA

Como já afirmado nas seções anteriores, esta pesquisa está inserida nos estudos da Análise Dialógica do Discurso da linha bakhtiniana. A categorização do movimento dialógico da interpretação foi cunhada para dar conta da significação e do sentido, fazendo novas escolhas no meio investigativo. Para o estudo da língua, Volóchinov (2017) apresenta três ordens metodológicas:

- 1) Formas e tipos de interação discursiva em sua relação com as condições concretas; 2) formas dos enunciados ou discursos verbais singulares em relação estreita com a interação da qual são partes, isto é, os gêneros dos discursos verbais determinados pela interação discursiva na vida e na criação ideológica; 3) partindo disso, revisão das formas da língua em sua concepção linguística habitual (VOLÓCHINOV, 2017, p. 220).

Essa organização realizada por Volóchinov (2017) está em consonância com Bakhtin (2011). Amorim (2004, p. 189), pesquisadora de Bakhtin, explica que o

trabalho de pesquisa em ciências humanas se organiza da seguinte maneira: “1) reconstituição do contexto enunciativo e dialógico em que o texto foi produzido; 2) formulação de leis explicativas do texto; 3) interpretação do sentido do texto”, porque as ciências humanas têm como objeto o texto e, conseqüentemente, seus sujeitos e contextos, ou seja, “a compreensão de sua significação em dado contexto (mais próximo e mais distante); e 4) a compreensão dialógica ativa (concordância-discordância)” (BAKHTIN, 2011, p. 398). Nessa análise, há a predominância do dialogismo e das relações de sentidos, que dão vida à pesquisa.

Para Bakhtin, no diálogo face a face, ocorrem relações dialógicas. Devemos observar que o diálogo face a face é interessante, mas sob a perspectiva das relações dialógicas que estão ocorrendo naquela relação. Essas relações dialógicas não coincidem com as réplicas do diálogo face a face, que são bem mais amplas, diversificadas e complexas e, para se tornarem dialógicas, “as relações lógicas e concreto-semânticas devem *materializar-se [...] tornar-se enunciado e ganhar autor, criador de dado enunciado cuja posição ele [o enunciado] expressa [...]*” (sentimos no enunciado) uma posição determinada diante da qual se pode reagir dialogicamente (BAKHTIN 2010, p. 210, grifos meus).

Para tanto, o pensar crítico, singular e irrepitível, acompanhado das mudanças temporais e espaciais na experiência vivida, segundo Bakhtin (2010, 2011, 2017, 2018), convidam ao diálogo, com a exigência alteritária e o compromisso com o outro, que inclui diversos sentidos, além de sua responsividade com o outro. Por esse motivo, esta tese está inserida nos estudos da Análise Dialógica do Discurso bakhtiniano, de acordo com as Metodologias das Ciências Humanas (BAKHTIN, 2011; 2017), sobre a categorização do movimento dialógico da interpretação, cunhado no método sociológico, de metodologias propostas pelo teórico e metodológico-base desta pesquisa, que será retomado mais adiante, quando as estratégias de pesquisa forem situadas.

A pesquisa proposta conta com os pressupostos da investigação qualitativa em educação, considerando que “é importante compreender que os investigadores qualitativos não são ingênuos. Eles sabem que nunca podem atingir um nível de compreensão e reflexão que possa resultar notas puras, isto é, notas que não reflitam a influência do observador” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 167).

Segundo Luna (2000), a pesquisa qualitativa é como um estudo detalhado de determinados fatos, objetos, grupos de pessoas e fenômenos da realidade, na

busca de explicações profundas para o significado e as características de cada contexto em que se pesquisa. A opção por essa abordagem fundamenta-se, segundo esse autor, na abordagem qualitativa, na qual “o pesquisador(a) deve ser alguém que tenta interpretar a realidade dentro de uma visão complexa, holística e sistêmica (LUNA, 2000, p. 60).

Assim, a análise requer a busca por compreensões ancoradas em um diálogo com as enunciações, no caso da presente pesquisa, das enunciações das professoras alfabetizadoras, de modo a produzir outros enunciados, encontrando aproximações com o que Faraco (2009) esclarece como uma resposta ativa diante do texto.

Nessa perspectiva, o pesquisador indaga-se sobre a especificidade do conhecimento que é produzido de forma compartilhada, na tensão entre o eu e ‘o outro’, por meio de uma cumplicidade consentida entre ambos. Na perspectiva bakhtiniana, a importância social ‘do outro’, do contexto, em uma discussão sobre linguagem, implica alteridade, multivocalidade e interação verbal como constituintes do sujeito, como fundamental contribuição para os estudos em educação.

É importante retomar que a esfera de produção dos enunciados analisados nesta pesquisa foram as vozes das docentes alfabetizadoras, enunciadas durante a pandemia, compostas pelas ressonâncias ou recorrências de sentidos do ser alfabetizador, do ambiente escolar, de escolas públicas, de verbalizações de práticas possíveis nesse novo tempo-espço vivido. O espaço de trabalho é o chão da escola, onde a cultura também está presente, pois se trata de um contexto de ensino, de aprendizagem e de relações pedagógicas, dialógicas e culturais.

Para a análise dos enunciados das alfabetizadoras na compreensão de sentidos da construção da docente, nesse cronotopo pandêmico, a escolha de Bakhtin (2011; 2018) foi importante, porque abarcou as situações recorrentes na esfera da escola pública, por conseguinte, educacional. Ao conhecer as proposições do autor e refletir sobre elas, já não é mais possível desconectar seus estudos do campo da educação e dos processos de ensino, como interação e diálogo em foco. Os contextos escolares, as interações, os papéis sociais e os modos de funcionamento das relações pedagógicas são objetos de interesse dos estudos em educação. Nessa relação, há que se ressaltar as contribuições do pensamento bakhtiniano, pois, ao considerar o enunciado como intrínseco às relações humanas, Bakhtin (2011; 2017) contribui para uma análise minuciosa dos

discursos humanos, compreendendo o sujeito em suas multifacetadas dimensões, pois, a partir do que ele enuncia, é possível vislumbrar o seu contexto.

Nessa fundamentação bakhtiniana, o sujeito, pelas relações dialógicas mais amplas, mais variadas e mais complexas, é envolvido em uma teia discursiva ininterrupta, comunica-se, interage e constrói sua história. Na perspectiva de Bakhtin (2017), concebe-se a linguagem como constituição heterogênea, que se transforma no tempo e no espaço pelas mudanças sociais, históricas e culturais. Valoriza-se a fala, gerando um discurso que nasce de uma situação contextualizada, pragmática e com um caráter extraverbal, para que, nas relações sociais, possa manter sua significação.

Ou seja, é uma compreensão ativa que permite apreender dos discursos sociais aqueles que mais serão utilizados na organização dos discursos do profissional professor, para analisar e compor novos discursos a partir dos já ditos, e interpretar o mundo nas relações sociais dialógicas. O professor é produtor de textos, de enunciações e de ações em sala de aula, nos processos da formação que assimila e nas interlocuções com outros. O sujeito participante tem voz, por isso diálogo com ele, escuto o que tem para dizer e respondo as suas indagações. Desse modo, justifica-se o fato da teoria, nesta tese, estar aliada aos enunciados. Realmente, em relação a ela, não existe a possibilidade de desvinculação.

Cada enunciado deve ser visto, antes de tudo, como uma resposta aos enunciados precedentes de um determinado campo (aqui concebemos a palavra “resposta” no sentido mais amplo): ela os rejeita, confirma, completa, baseia-se neles, subtende-os como conhecidos, de certo modo os leva em conta. Porque o enunciado ocupa uma posição definida em uma dada esfera de comunicação, em uma dada questão, em um dado assunto etc. É impossível alguém definir sua posição sem correlacioná-la a outras posições. Por isso, cada enunciado é pleno de variadas atitudes responsivas a outros enunciados, de outra esfera da comunicação discursiva (BAKHTIN, 2011, p. 297).

Esta pesquisa bakhtiniana e os diálogos propostos nesta escrita têm o objetivo de propor ao leitor que tenhamos um acordo quanto a isso, porque o que eu tenho são diálogos, interlocuções sobre modos de ser, de viver, de se relacionar. Modos de compreender os trajetos desta pesquisa em meio a várias escolhas que foram necessárias, no espaço da universidade, que tem protocolos e carrega, em suas instâncias, as necessidades de formalização e sistematização.

Faraco (2007) consegue problematizar uma voz que caminha nessas prudências necessárias, salientando que “parece-nos que já está bastante evidente que Bakhtin não nos oferece uma teoria particular ou um modelo formalizado nos termos com que a academia se acostumou” (FARACO, 2007, p. 101) e esclarece que “pela primeira vez parece possível pensar as questões da linguagem para além das amarras de um raciocínio dicotômico” (FARACO, 2007, p. 104). Explicando essas relações, reitera que,

[...] pela primeira vez descortina-se a possibilidade de conectar o agir do homem – na sua condição essencial de ser histórico, criador, transformador e em permanente devir – com uma linguagem fundamentalmente plástica, isto é, adaptável à abertura, ao movimento, à heterogeneidade da vida humana (FARACO, 2007, p. 105).

Esse autor, ao discutir a teoria bakhtiniana, expõe a relevância de considerar Bakhtin como o precursor contemporâneo, ao enunciar sobre a linguagem sem dissociá-la da própria materialidade da vida social, essa maneira de ver a condição humana em seu mais diversificado senso de globalidade. Isso permite uma pesquisa dialógica, através da qual será possível o “ouvir e o escutar amorosamente a palavra do outro” (FARACO, 2007, p. 99). Trata-se de uma maneira de pensar que se afasta completamente dos modelos hegemônicos do mundo acadêmico e, nesse sentido, é desnecessário atribuir classificações e rótulos também hegemônicos e moralizantes ao pensamento bakhtiniano.

Ainda, nessa perspectiva de trazer as contribuições de Bakhtin para as ciências humanas e, nesta pesquisa, para o campo da educação escolar, é importante verificar essa relação bakhtiniana da pesquisa como uma relação valorativa, esse aspecto axiológico com os fenômenos humanos, e produzida por meio do diálogo, entre perspectivas, opiniões ou julgamentos distintos sobre o homem, sua natureza e sua historicidade. Nessa visão, Bakhtin (2017) valoriza as relações produtoras de sentidos, cria a arquitetônica construção, a qual compreende o mundo do homem que fala, que interroga a si e aos outros e relaciona-se com a diversidade. As formulações pensadas pelo autor manifestam essa arquitetônica construção em execução, uma vez que o homem interage a todo tempo perguntando, respondendo, agindo e reagindo. É nessa relação dialógica

diária que vai se construindo a “arquitetônica da responsabilidade³²” (MACHADO, 2010).

Eu, enquanto pesquisadora, do lugar da minha *exotopia*, do meu *excedente de visão*, necessito realizar um “contínuo exercício de captar das palavras do outro a sua essência epistemológica; seu ponto de observação valorativo do mundo, seu mirante” (CASTRO, 2007, p. 94), exercício a que me propus, ao dialogar com os enunciados das professoras alfabetizadoras.

Portanto, esta pesquisa defende o *dialogismo* como uma possibilidade de escuta investigativa. Por esse motivo, situo este estudo no universo multivocálico que é a enunciação, visto que são enunciados em forma de diálogos orais, transcritos das falas das alfabetizadoras, que compõem o escopo dos dados analisados. Porém, após transcritas essas falas, o estudo levou em conta, nas escritas, o enunciado como fonte de dados, a partir do qual refleti sobre as questões levantadas, num exercício de análise que considerou as falas das professoras alfabetizadoras como construção múltipla de sentidos e como ponto de partida para reflexões sobre a escola, as formações e as práticas pedagógicas, desenvolvidas em contextos educacionais no cronotopo pandêmico. Por isso, a enunciação, neste estudo, foi além de uma teoria, integrando-se ao corpo do trabalho, e constituindo-se na própria pesquisa.

Segundo Bakhtin (2011, p. 22), o diálogo é a própria ação que faz com que o ser humano não apenas se revele exteriormente, mas que se constitua como sujeito social. Assim, “tudo se reduz ao diálogo, à contraposição dialógica como centro [...], uma voz nada termina e nada resolve. Duas vozes são o mínimo de vida, o mínimo de existência”.

Essa relação acontece com o ambiente no qual o sujeito está inserido, onde obtém seu valor através do que dispõe aos outros por meio dos discursos. Segundo Bakhtin (2011, p. 14), “em suma, espreitamos tensa e permanentemente, captamos os reflexos de nossa vida no plano da consciência dos outros, os reflexos de movimentos isolados e até do conjunto da vida”. Esse conhecimento de nós,

³² Machado (2010, p. 243) salienta que a arquitetura bakhtiniana “volta-se para compreensão das relações [...], valorizar as relações produtoras de sentidos. O mundo das relações arquitetônicas é o mundo do homem que fala, que se interroga sobre si, sobre seu entorno e, ao fazê-lo, articula relações interativas capazes de enunciar respostas a partir das quais constrói conhecimentos. [...] A arquitetura da responsabilidade revela-se um projeto conceitual sobre o espaço das relações dialógicas produzidas pelo homem”.

interpretado no outro, passa também a fazer parte de nossa consciência, ampliando-a, sem mostrar sua totalidade.

Tezza (2011, p. 246) salienta que esse conceito de excedente de visão destaca “as diferentes formas de relação de uma consciência para outra” e ainda que “não será difícil identificar neste excedente relativamente, a categoria da linguagem fundamental em Bakhtin: o dialogismo. Assim como a minha visão precisa do outro para eu me ver e eu me completar, minha palavra precisa do outro para significar [...]” (TEZZA, 2011, p. 243). Amorim (2003), usando esse conceito e atualizando-o nas pesquisas em ciências humanas, pontua:

Na origem do conceito de exotopia está a ideia de dom, de doação: é dando ao sujeito um outro sentido, uma outra configuração, que o pesquisador, assim como o artista, dá de seu lugar, isto é, dá aquilo que somente sua posição, e, portanto, com seus valores, é possível enxergar (AMORIM, 2003, p. 14).

Bakhtin (2011, p. 22) salienta que “o que vejo predominantemente no outro em mim mesmo só o outro vê quando se trata de mim”; isso devido à posição que cada sujeito ocupa no mundo, no seu contexto, no seu horizonte social, político e ideológico. Assim, exprime um ângulo de visão diferenciado, único e peculiar, que é o excedente da visão, constituído por meio da linguagem.

O ser humano é um ser falante, que interage e se expressa por meio da enunciação: “não há linguagem sem possibilidade de diálogo, isto é, sem possibilidade de resposta. Falar é falar a outros que falam e que, portanto, respondem” (AMORIM, 2004, p. 95). Nessa interpretação, tanto o pesquisador quanto o sujeito participante são geradores de enunciados, permitindo, nesse sentido, que a pesquisa aconteça por meio de um processo dialógico. O dialogismo, como possibilidade de pesquisa, é explicado por Amorim (2004):

As ciências Humanas são entendidas por Bakhtin como as ciências do texto, pois o que há de fundamentalmente humano no homem é o fato de ser um falante, produtor de textos. O pesquisador e sujeito pesquisado são ambos produtores de texto, o que confere às Ciências Humanas um caráter dialógico. Uma primeira consequência disso é que o texto do pesquisador não deve emudecer o texto do pesquisado, deve restituir as condições de enunciação e de circulação que lhe conferem as múltiplas possibilidades de sentido. Mas o texto do pesquisado não pode fazer desaparecer o texto do pesquisador, como se esse se eximisse de qualquer afirmação que se distinga do que se diz o pesquisado. O fundamental é que o pesquisado não realize nenhum tipo de fusão dos dois pontos de vistas, mas que mantenha o caráter dialógico, revelando

sempre a diferença e a tensão entre eles. [...]. O pesquisador deve fazer intervir sua posição exterior: sua problemática, suas teorias, seus valores, seu contexto sócio-histórico, pra revelar do sujeito algo que não pode ver (AMORIM, 2004, p. 99-100).

Levando em consideração a noção de linguagem, que se reflete na interlocução entre autores de diferenciadas áreas, verificadas nas pesquisas em educação e nos estudos enunciativos, essa conserva, em todo o seu percurso, um caráter dialógico. É nesse sentido que o texto segue.

As professoras alfabetizadoras, nas relações que construíram no percurso de suas formações, apropriaram-se de vivências, de experiências e de práticas pedagógicas e intelectuais, de valores estéticos, éticos e das normatividades que regem o dia a dia educativo, nas relações internas e externas do corpo docente, discente e dos profissionais que trabalham na escola. Nesse processo, constroem a sua profissionalidade, aderindo a um projeto histórico de formação.

Com relação ao aspecto metodológico e recorte de dados, não houve a pretensão de categorizar detalhadamente os enunciados específicos sobre os discursos das professoras, apresentados nas entrevistas e na roda de conversa, em vista do tempo e da especificidade do momento em que ainda nos encontramos – de pandemia. Pretendeu-se, sim, mencioná-los/apontá-los na emergência do acontecimento, que é quase o da escrita deste texto, anunciando uma potencialidade em termos de ações, reflexões e interpretações de sentidos. Buscou-se averiguar se houve superação de relações autoritárias e rotinações mecanizadas, bem como observar a comunicação *online* na docência alfabetizadora, no contexto do cronotopo pandêmico, na educação escolar.

No entanto, a fim de dar certa materialidade à reflexão proposta sobre os redimensionamentos da prática pedagógica, na compreensão e sentidos dados pelas professoras no cronotopo pandêmico, optei por escolher enunciados que pudessem contextualizar a análise proposta, produzidos pelas professoras, durante as entrevistas e na Roda de Conversa (ou utilizando termos bakhtinianos, no momento/evento ou acontecimento dialógico).

Nesse sentido, ao apresentar esses enunciados, pude interpretá-los de acordo com os contextos de vivência do professor, da pesquisadora e da escola, haja vista que, nesse período, há em circulação um saturamento de textos/enunciados de cunho multissemiótico sobre o tema, especificamente sobre a escola, a atuação dos

professores e a educação de um modo geral. É relevante destacar que, ao escolher os enunciados para essa pesquisa, tratei de buscar signos para o contexto da escola pública e municipal de Araucária e que também se mostram na materialidade linguageira dos professores e pais, das mídias e dos participantes do contexto educativo.

As compreensões das alfabetizadoras pesquisadas, no discurso/texto que produzem no meio social do qual fazem parte, por meio de suas ações nas classes de alfabetização e nas relações que estabelecem com os outros, permitiram refratar a realidade real com que dialogam no seu cotidiano. Seus enunciados revelaram compreensões de mundo na relação com o ensino que desenvolvem nas classes de alfabetização, principalmente pela concepção de língua que utilizam.

O texto produzido pelas professoras em depoimentos e enunciados foi considerado na perspectiva de Amorim (2002), que salienta:

O texto interessa-me como lugar de produção e de circulação de conhecimentos, porque penso que a escrita de pesquisa não se reduz a uma simples transcrição de conhecimento produzido em situação de campo. Pode-se desse modo interrogar o texto em relação a várias questões, das quais uma, em particular, parece-me importante: a alteridade ou, dito de outra maneira, as teorias fundadoras da enunciação [...] (AMORIM, 2002, p. 8).

Nessa relação, em situação de enunciação, a professora alfabetizadora fala sobre si, e ao seu enunciado são atribuídos sentidos que apontam para a posição enunciativa e para as circunstâncias culturais, históricas e sociais nas quais a interação acontece. Os sentidos são construídos pelos interlocutores ao se envolverem e envolverem outros nessa enunciação. A *alteridade* e o contexto, nesse sentido, são construídos socialmente, o que faz parte do processo de construção da significação dos enunciados. É por esse processo de construção do sentido, no qual a presença do interlocutor é indispensável, que as pessoas se tornam conscientes de quem são e constroem suas identidades sociais a partir da linguagem (AMORIM, 2004). Nessa perspectiva, compreende-se a escrita como meio de reflexão sobre determinado objeto, o que, nesse trabalho, refere-se à reconstrução da docência das professoras alfabetizadoras no cronotopo pandêmico.

Para Volóshinov (2017), cada sujeito, a partir do enunciado do outro, constrói sua autoimagem e posiciona-se socialmente. É por meio da linguagem que

acontece em determinado território social, que a enunciação está situada como produto de interação e as relações são estabelecidas. Através de uma cadeia de enunciados que vão sendo produzidos, os sujeitos atribuem sentidos e vão sofrendo alternâncias ocasionadas pelas vozes sociais que permeiam a esfera onde a situação de enunciação está acontecendo. Nos enunciados analisados nesta pesquisa, a relação destes com as vozes sociais foi determinante para a compreensão da prática enunciativa, já que o sujeito fala deixando pistas linguísticas sobre si e sobre os seus outros (GERALDI, 1997).

Olhar para o processo da construção da docência das alfabetizadoras, tentar compreendê-lo e buscar seus sentidos requer um diálogo com vozes de diferentes campos do conhecimento. Por isso, apresentei nesta pesquisa olhares múltiplos de autores que discutem a interação que se dá entre os sujeitos participantes de uma situação enunciativa, nesse caso, a construção da docência de alfabetizadoras, os contextos formativos e as relações pedagógicas. O centro de análise, no entanto, recai sobre os estudos bakhtinianos, aos quais recorro por meio de textos originais e de autores que discutem suas teorias.

Os enunciados que analisei são expressões de vida, enunciados de professoras que estiveram unidas pelo ensino, com objetivos convergentes, a saber, para alfabetizar os seus alunos e compreender o cronotopo pandêmico, no qual foram produzidos os novos redimensionamentos e/ou encaminhamentos para as suas turmas. O processo educativo é, intrinsecamente, relacional. Por isso, o foco dos estudos foi a compreensão desse processo formativo e de produção de suas aulas. Sendo assim, a escolha pela análise desse processo na perspectiva bakhtiniana tem seu fundamento, é embasada em uma possibilidade de pesquisa calcada na alteridade, na qual o próprio pesquisador entende sua prática, permite-se à mudança e abre-se ao diálogo com os sujeitos que o compõem.

3.2 CRONOTOPO COMO LUGAR DE PESQUISA

Nas seções anteriores, revisei alguns trechos de algumas obras de Bakhtin, a fim de compreender o cronotopo como lugar de pesquisa. Além disso, analisei a tradução recente da obra *Teoria do romance II – As formas do tempo e do cronotopo*, traduzida por Paulo Bezerra (2018), com a atualização das pesquisas e dos pesquisadores das obras bakhtinianas, que deslocam a conceituação de cronotopo

para outras esferas comunicativas, como no campo da educação, da comunicação e da linguística.

Com isso, a partir dos enunciados das professoras alfabetizadoras, explorados mais adiante, o matiz emocional desta tese, como já escrito, tem o propósito de compreender, a partir das vozes das professoras alfabetizadoras da rede municipal de Araucária-PR, a construção da docência no redimensionamento da prática pedagógica no cronotopo pandêmico.

Para isso, busquei saber como os saberes cronotópicos são construídos com base na pesquisa bakhtiniana, a partir da análise dos cronotopos oriundos das enunciações das professoras, além de relacionar os saberes cronotópicos construídos aos encontrados na arquitetura, o que requer não somente o traço do percurso de Bakhtin diante do cronotopo, pontuado anteriormente, como também situar o cronotopo neste lugar de pesquisa. Bakhtin (2017, p.14) salienta que:

[...] uma obra não pode viver nos séculos futuros se de certo modo não reúne em si também os séculos passados. Se ela nascesse *toda e integralmente* no presente (isto é, em sua atualidade), não desse continuidade ao passado e não mantivesse com ele um vínculo substancial, não poderia viver no futuro. Tudo o que pertence apenas ao presente morre com ele.

Nessa relação, trago a reflexão de que talvez esta tese perdure, ultrapasse o tempo e o espaço e possa chegar a novos lugares, a outros tempos, a novos leitores cronotópicos, e inclui outros autores e suas pesquisas, preocupadas/os com esta temática, como Costa (2018), que contribui com esta aventura investigativa.

Com essa intenção, explicito minha posição enunciativa, baseada na teoria bakhtiniana, para então, dialogicamente, ultrapassar o campo científico, isto é, percorrer o lugar comum, o lugar habitual do sujeito do conhecimento que, para Bakhtin (2011, p. 22), “não ocupa um lugar concreto determinado na existência”. Portanto, o conhecimento agrega diversos saberes, sejam os saberes e categorias proporcionadas pelas discussões elencadas neste estudo ou outras categorias que dialogam com a pesquisa: sujeitos sociais nascidos em tempos e lugares distintos, complexos, e individuais em suas ações e pensamentos.

Na sequência, reitero a minha posição enunciativa e apresento o contexto da pesquisa e seus sujeitos, os instrumentos de coletas de dados e as categorias de análise derivadas da teoria e dos dados obtidos.

3.3 O CAMPO, O CONTEXTO E AS COLABORADORAS DA PESQUISA

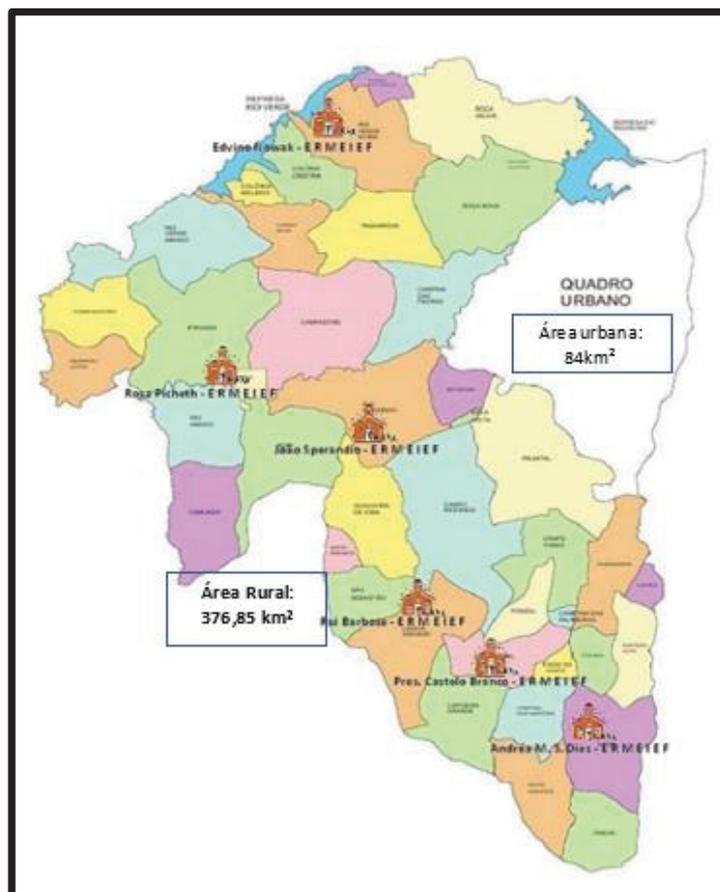
A Rede Municipal de Araucária foi escolhida como campo de pesquisa porque faz parte do horizonte social da pesquisadora, principalmente pela trajetória pessoal e profissional descrita no prefácio e na introdução, contribuindo para o processo de construção e desenvolvimento desta pesquisa.

3.3.1 O Campo e o contexto da pesquisa

O Município de Araucária faz parte da Região Metropolitana de Curitiba/PR, ocupando uma área de 460,85 km², considerada o centro mais ativo e desenvolvido do estado, como área de influência em crescente expansão e destaque na Região Sul do país. Segundo os dados do IBGE (2010)³³, a população de Araucária conta com cerca de 119.123 pessoas, e a população estimada em 2021 foi de 148.522 pessoas. Como pode ser observado no mapa geral da cidade (Figura 2), representando a área rural e a área urbana em km², a extensão da área rural é quase cinco vezes maior do que a área urbana. A concentração de habitantes é de 110.293 habitantes na área urbana e 8.914 na área rural.

Figura 2 - Mapa do município de Araucária, representando os espaços rural e urbano

³³ Fonte dos dados: Censo IBGE 2000, Censo IBGE 2010 e Estimativas de população IBGE 2021. Disponível na página de downloads do site do IBGE. Último acesso em 29 de outubro de 2021.



Fonte: Adaptado pela autora do Acervo histórico do Município Archelau de Almeida Torres.

Em relação a alguns dados referentes à educação escolar, utilizando-se as informações do site do IBGE, Araucária conta com 21.085 matrículas no Ensino Fundamental na rede municipal de educação no município e um total de 1.128 professores, conforme os quadros que seguem, retirados das estimativas do IBGE³⁴ (2020).

Quadro 2 - Educação – matrículas em 2020

³⁴ Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) – Acessado em 30 de abril de 2022. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pr/araucaria/panorama>.

EDUCAÇÃO	
Taxa de escolarização de 6 a 14 anos de idade [2010]	97,4 %
IDEB – Anos iniciais do ensino fundamental (Rede pública) [2019]	6,1
IDEB – Anos finais do ensino fundamental (Rede pública) [2019]	5,1
Matrículas no ensino fundamental [2020]	21.085 matrículas
Matrículas no ensino médio [2020]	6.209 matrículas
Docentes no ensino fundamental [2020]	1.128 docentes
Docentes no ensino médio [2020]	427 docentes
Número de estabelecimentos de ensino fundamental [2020]	72 escolas
Número de estabelecimentos de ensino médio [2020]	27 escolas

Fonte: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pr/araucaria/panorama>, destaque pela autora.

Em 2021, havia 1130 professoras no Ensino Fundamental I, na Rede Municipal de Araucária, e 9530 matrículas, sem a contagem dos alunos da EJA (Educação de Jovens e Adultos). Especificamente nas classes de alfabetização do primeiro e segundo anos (de acordo com a Base Nacional Comum Curricular – BNCC)³⁵, havia 188 turmas (100 do primeiro ano e 88 turmas do segundo ano). Contudo, de acordo com PNAIC (Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa), o terceiro ano é a fase final do processo de alfabetização, em que deveria estar consolidada a aprendizagem da leitura e da escrita. Considerando essa informação, foram registradas 87 turmas no terceiro ano, nas escolas municipais de Araucária, em 2021.

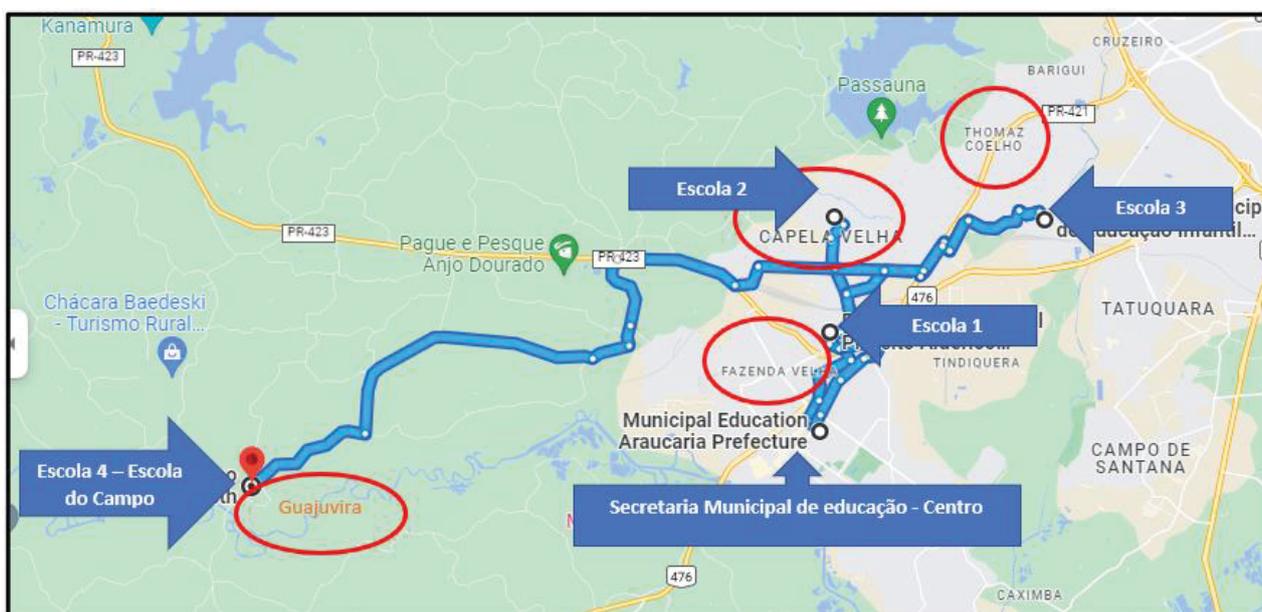
As professoras que aceitaram o convite para participar desta pesquisa foram seis, que representam o contexto de quatro escolas do município. Três escolas fazem parte da área periférica do município e uma escola faz parte do espaço rural, ou seja, uma escola do campo.

Apresento, a seguir, um recorte do mapa de localização, que mostra os bairros a que as escolas pertencem. Estão destacados com círculos vermelhos o local de

³⁵ Define que a alfabetização das crianças deverá ocorrer até o segundo ano do Ensino Fundamental, quando o aluno tem oito anos de idade, com o objetivo de garantir o direito de aprender a ler e escrever. Atualmente, as crianças devem ser alfabetizadas até o terceiro ano.

trabalho das professoras. As escolas de atuação serão descritas com a flecha em azul, designadas como escolas 1, 2, 3 e 4, com base na distância entre elas e o centro de Araucária, especificamente a Secretaria Municipal de Educação. Considero necessário propiciar essa visibilidade para situar o leitor na localização desses espaços e verificar os contextos de atuação das professoras participantes da pesquisa.

Figura 3 - Localização das escolas nos bairros de Araucária



Fonte: Google Maps³⁶ e organizado pela autora

Apesar de Araucária ser o espaço comum de trabalho de todas as alfabetizadoras colaboradoras, não se pode afirmar que há homogeneidade no que diz respeito à educação escolar, pois o município possui um território extenso, com várias escolas e com contextos sociais muito diferentes. Dessa maneira, caracteriza-se o contexto na compreensão das condições objetivas e concretas em que se desenvolvem as práticas docentes das professoras colaboradoras. Organizo e explico no quadro a seguir.

Quadro 3 - Escolas, bairros e caracterização simplificada

³⁶ Disponível em: <https://www.google.com.br/maps> Acesso em 10 de jun. 2021.

Escolas	Professoras ³⁷	Bairro	Caracterização ³⁸	IDEB ³⁹
Escola 1	Judy Sila Maria Alice	Estação	Localização urbana, 227 Matrículas	6,6
Escola 2	Carol	Capela Velha	Localização urbana, com 519 matrículas	5,9
Escola 3	Camila	Tomaz Coelho	Localização urbana, 214 Matrículas	6,3
Escola 4	Pietra	Guajuvira – Escola do Campo	Localização rural, 196 Matrículas	6,5

Fonte: Censo (2019) organizado pela autora com base no senso de 2019, Ideb e a plataforma QEdU.

A princípio, minha intenção era atingir o maior número de alfabetizadoras para a participação nesta pesquisa, configurada antes da pandemia. Porém, devido às novas organizações, a limitação de tempo, a dificuldade de conseguir sujeitos com condições de participação, e as demais condições de produção da pesquisa, restringi a pesquisa às professoras alfabetizadoras que aceitaram participar.

3.3.2 Sujeitos participantes: Professoras Alfabetizadoras

Um aspecto relevante na minha pesquisa é determinar a posição enunciativa de fala das professoras alfabetizadoras que aceitaram o convite para dela fazerem parte, e para a qual oferecem a *contrapalavra* durante o processo de investigação, organizando suas ações e seu tempo, em momento específico de sua trajetória pessoal e profissional, para permanecer como participantes. Pela noção de dialogismo de Bakhtin (1997), a fala, o que se diz e o como se diz são determinados pelo local de onde os sujeitos estão envolvidos, pela posição enunciativa. Como esclarece Micarello:

Entretanto esse lugar não pode ser compreendido apenas em referência ao lugar ou momento em que se dá a enunciação, mas, numa perspectiva mais ampla, como o lugar que cada indivíduo ocupa na sociedade, pois o conceito de dialogismo de Bakhtin não se confunde com o diálogo face-a-face, mas compreende uma relação entre discursos, em diferentes tempos e espaços (MICARELLO, 2006, p. 65).

³⁷ Nomes fictícios escolhidos pelas próprias professoras. Foi feita a pergunta: com qual nome gostaria que fosse apresentada nessa pesquisa? Elas escolheram os nomes dispostos no quadro e nas análises que serão apresentadas na sequência do trabalho.

³⁸ Dados obtidos pelo senso. Fonte: Censo *Escolar* 2021, INEP e <https://novo.qedu.org.br/escola> (o QEdU Gestão é uma ferramenta para apoio à gestão e uma plataforma de disseminação de dados e evidências).

³⁹ O dado do IDEB é apenas para verificação e observação no contexto maior, mas sem impacto na análise dessa pesquisa.

Segundo Bakhtin (2015), a enunciação não existe sem um contexto social, já que cada falante tem um horizonte social. Existe sempre um interlocutor, ao menos potencial. Aquele que enuncia pensa e se exprime para um público social bem definido; “o falante procura orientar a sua palavra – e o horizonte que o determina – no horizonte do outro que a interpreta, e entra em relações dialógicas com elementos deste horizonte (BAKHTIN, 2015, p. 55). Assim, a enunciação é a unidade base da língua, compreendida como uma réplica do social e ideológica, pois se constitui de discurso interior (diálogo consigo mesmo) ou exterior. “O falante abre caminho para o horizonte alheio do ouvinte, constrói a sua enunciação em território alheio, no campo aperceptivo do ouvinte” BAKHTIN, 2015, p. 55-56).

Nesse contexto, para compreender as palavras enunciadas pelas professoras alfabetizadoras, é imprescindível compreender a quem elas se dirigem. Como pesquisadora, ao definir os sujeitos da pesquisa, optei por professoras alfabetizadoras, para quem as palavras deste estudo se dirigirão no decorrer de todo o processo. Nesse sentido, as compreensões realizadas depois das análises dos contextos dos envolvidos nesta pesquisa precisam ir além de um mero e raso enfoque de questões, pois, como salienta Clark e Holquist (2004, p. 99) sobre os pressupostos de Bakhtin (1918-1926): “as pessoas ingressam na existência, através dos atos que somaram no curso de suas vidas e pelos quais, como as entradas no campo da razão elas respondem” ainda que:

[...] na medida em que a elocução não é somente o que é dito, o discurso também não é especular. Ele não reflete uma situação extraverbal do mesmo modo como um espelho reflete um objeto, ao contrário, seja na vida, seja na arte, é ativo, produtivo. Resolve uma situação, leva-a a uma conclusão avaliativa ou estende a ação do futuro. O discurso não reflete uma situação; ele é uma situação (CLARK; HOLQUIST, 2004, p. 225).

As professoras alfabetizadoras participantes desta pesquisa foram seis, e alguns dos dados iniciais que as identificam e as situam pessoal e profissionalmente são indicados no Quadro 4, a seguir, sendo que os nomes, como informado anteriormente, são fictícios e escolhidos pelas próprias docentes.

Quadro 4 - Alfabetizadoras participantes da pesquisa: perfil das professoras

Professoras (nomes escolhidos pelas próprias alfabetizadoras para	Idade	Formação	Tempo de magistério e na RMA	Tempo nas Classes de Alfabetização

serem representadas na pesquisa)				
Professora Judy	47 anos	Magistério; Graduação em Letras – Português; Especialização em Alfabetização.	25 anos Somente em Araucária, com dois padrões	15 anos
Professora Sila	51 anos	Magistério; Graduação em Pedagogia; Especialização Tecnologia; Ensino Fundamental anos iniciais e Educação Infantil; Ensino Especial.	28 anos Somente em Araucária, com dois padrões	19 anos
Professora Pietra	31 anos	Magistério; Graduação em Pedagogia; Especialização em Educação Especial; Pedagogia Clínica e Institucional; Gestão Escolar e Alfabetização e linguagem; Educação Infantil.	14 anos somente em Araucária; 3 anos com um padrão e 14 anos em outro município.	10 anos
Professora Camila	55 anos	Magistério; Graduação em Pedagogia; Mestrado em Educação.	31 anos somente em Araucária, com dois padrões	30 anos
Professora Carol	50 anos	Magistério; Graduação em Letras e Especialização em Educação Infantil.	Magistério: 29 anos Araucária: 29 anos - com dois padrões, um já está aposentada	10 anos
Professora Maria Alice	36 anos	Magistério; Graduação em Pedagogia; Especialização em Alfabetização e letramento; Saúde do profissional do magistério e médio.	Magistério: 16 anos	14 anos

Fonte: Entrevistas focalizadas individuais com as professoras alfabetizadoras.

As professoras alfabetizadoras possuem de 31 a 55 anos, exercem o magistério há mais de 14 anos e dedicam-se às classes de alfabetização há mais de 10 anos, conforme tempo de serviço na rede Municipal de Araucária e possuem estabilidade de atuação no mesmo município e na mesma escola. O contexto de trabalho, sendo o mesmo para todas as professoras, durante mais de 10 anos, não é sinônimo de que todas percebem e compreendem esse espaço social da mesma forma, pois a compreensão da carreira e da constituição como professora alfabetizadora é singular.

A primeira professora que aceitou o convite foi nomeada⁴⁰ como Professora Judy, por contato telefônico, e assinalou a possibilidade de participar da entrevista, porém se fosse agendada quando passasse a reorganização das aulas remotas pela escola onde trabalha. No mês de novembro do ano de 2020, marcamos a entrevista. Ela trabalha na escola que será denominada como Escola 1. Uma instituição escolar de pequeno porte que possui no turno da manhã cerca de 150 alunos divididos entre primeiros aos quintos anos e uma sala de Recursos Multifuncional⁴¹. É uma escola de periferia e recebe alunos oriundos de algumas ocupações do município.

A professora possui 25 alunos de efetivo exercício em sala de aula, tem 45 anos de idade e 25 anos de profissão na docência; é formada em Magistério, tem curso de graduação em Letras/Português e especialização em Alfabetização e Letramento. Sempre atua um padrão com as classes de alfabetização e no outro padrão, atualmente, alterna entre classes de alfabetização e quinto ano. Possui a dinâmica de continuar com a mesma turma no ano seguinte para consolidar a aprendizagem, principalmente do primeiro para o segundo ano, ou do segundo para o terceiro ano. Conta com experiência em todas as turmas do primeiro ao quinto ano e na educação infantil, pois, no início de carreira, como era nova no município, ficava sempre com a turma que “sobrava”.

A professora alfabetizadora, nomeada como Professora Sila, foi a segunda docente que aceitou o convite. Tem 51 anos de idade, é formada em Magistério, graduação em Pedagogia e especialização em Educação Infantil. Trabalha na mesma escola da professora Judy e possui 28 anos de profissão na docência, em classes de alfabetização. Alterna a prática pedagógica entre o primeiro e o segundo anos, apesar de ter experiência em outros níveis, como no quarto e no quinto anos do Ensino Fundamental I e na Educação Infantil. Tem preferência em continuar com as turmas

⁴⁰ Os nomes utilizados na pesquisa para a designação das professoras alfabetizadoras participantes são fictícios, escolhidos pelas próprias alfabetizadoras para respeitar a privacidade dos dados e da ética da pesquisa qualitativa.

⁴¹ A Secretaria Municipal de Educação de Araucária (SMED) conta com o Departamento de Educação Especial para tratar especificamente dos assuntos relativos aos alunos com deficiência e, diante das questões legais, garantir-lhes o Atendimento Educacional Especializado (AEE) em Salas de Recursos Multifuncionais (SRM's) e Centros Municipais de Atendimento Educacional Especializado (CMAEE's) nas áreas visual, surdez, intelectual e Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD). As Salas de Recursos Multifuncionais (SRM's) estão inseridas nas unidades educacionais e atendem, majoritariamente, alunos com deficiência intelectual, alguns casos de alunos com deficiência física e/ou múltipla e altas habilidades/superdotação. Com a proposta de uma cidade que adota os princípios da perspectiva inclusiva, foram criados, em dezembro de 2015, os Centros Municipais de Atendimento Educacional Especializado (CMAEE's), sendo dois na área intelectual, um na área visual, um na área de surdez e um TGD – Transtornos Globais do Desenvolvimento (ARAUCÁRIA, 2016).

em sequência, de uma para outra série, para completar o ciclo no processo de alfabetização (do primeiro ano para o segundo ou do segundo para o terceiro), como a professora Judy.

A terceira professora que aceitou o convite foi nomeada como Professora Pietra. Trabalha em uma escola rural de Araucária e possui como clientela alunos de várias localidades rurais que se utilizam do ônibus escolar. A docente alfabetizadora tem 31 anos de idade, é formada em Magistério, possui graduação em Pedagogia e especialização em Educação Especial; Pedagogia Clínica e Institucional; Gestão Escolar e Alfabetização e Linguagem e Educação Infantil. Em 2020, atuava em uma classe do segundo ano e, no ano de 2021, voltou a lecionar para o primeiro ano do Ensino Fundamental.

A Professora Camila possui uma ampla experiência profissional, é formada em Magistério, tem graduação em Pedagogia, especialização em Educação infantil e Mestrado em Educação. É professora alfabetizadora e pedagoga no município, trabalhando com essas duas modalidades de ensino: alfabetizadora em um padrão e pedagoga em outro padrão. Já foi pedagoga da Educação infantil e ministra cursos e palestras em várias escolas, sobre alfabetização e trabalho pedagógico. Tem 55 anos de idade; é uma professora muito comunicativa, solícita e simpática.

A quinta professora, designada como Professora Carol, já é aposentada de um padrão. Possui 51 anos de idade, é formada em Magistério, com graduação em Pedagogia e especialização em Educação Infantil. Tem 28 anos de profissão, sendo 10 na Rede Municipal de Araucária, sempre em classes de alfabetização, alternando entre o primeiro ano e o segundo. Ela é conhecida por sua dedicação e pela construção de materiais alternativos na dinâmica de suas aulas. Foi colega de trabalho da professora Camila que, na ocasião, era pedagoga.

A sexta professora, Maria Alice, tem 36 anos de idade, trabalha 16 anos como professora, dos quais dedicou 14 anos à alfabetização. Trabalha na mesma escola que as professoras Judy e Sila. É formada em Magistério, graduação em Pedagogia, especialização em Alfabetização e Letramento e Saúde do profissional do magistério e do Ensino Médio.

O cronotopo pandêmico, além das diversas questões já situadas e apresentadas nas seções anteriores e, principalmente, a partir das relações tecidas no tempo/espço constituidor e constituinte dos sujeitos, apresentou a dinamicidade

da apropriação da linguagem, na relação com o outro neste mundo extremamente semiótico, permeado pelas relações axiológicas emotivas volitivas.

Em 2020, com a adoção do trabalho remoto nas escolas, as crianças acompanhavam as atividades de ensino em espaços diferentes dos/as professores/as. A professora alfabetizadora precisou se reinventar no sentido de se compreender nesse espaço/tempo, readequar e reconstruir suas estratégias pedagógicas no trabalho com a alfabetização, por meio de atividades remotas (folhas, apostilas, livros didáticos, *lives*, entre outras).

Nessa perspectiva, focalizo o olhar na reflexão dos redimensionamentos da prática pedagógica no cronotopo pandêmico: como os professores compreenderam e deram sentidos à construção do *ser professor alfabetizador*, considerando a complexidade das questões pedagógicas, sociais e culturais envolvidas. Nesse caso, buscamos dar visibilidade ao trabalho da profissional professora alfabetizadora, a partir da valorização de sua ação e não como culpada pelas condições adversas e dos resultados do ensino, nos primeiros anos da escola básica. Como afirma Arroyo:

Precisamos repor os mestres no lugar de destaque que lhes cabe. Fui percebendo que eles são mantidos em segundo plano. As escolas são mais destacadas nas políticas, na teoria e até nos cursos de formação do que seus profissionais. Estes aparecem como um apêndice, um recurso preparado ou despreparado, valorizado ou desvalorizado. Depois que se decide a construção da escola, os currículos e seus parâmetros, as políticas de qualidade ou de democratização da educação... pensam nos recursos humanos que darão conta da tarefa. Recursos é pouco (ARROYO, 2004, p. 9-10).

Focalizar as professoras alfabetizadoras como protagonistas, nesta pesquisa, é dar valor àquelas profissionais do ensino que, por mais que o contexto apontasse para a desmotivação, para o descompasso com a realidade das escolas de Araucária e para desistência da profissão docente, continuaram em sala de aula, em busca de novas aprendizagens, mesmo em momento contingencial e no ensino *online*. Essa fase do ensino remoto, com todos os reveses, exigiu um situar-se de forma contextualizada, na busca dos domínios da docência alfabetizadora, em que se mostraram confiantes na profissão que escolheram, sem se tornar apenas um recurso, como enunciou Arroyo (2004).

3.4 OS INSTRUMENTOS DA PESQUISA PARA A COLETA DOS DADOS

Os instrumentos metodológicos utilizados na presente pesquisa foram organizados em três etapas. Na primeira coleta de dados, foi aplicado às docentes alfabetizadoras um questionário semiestruturado (ANEXO A), presencialmente, no ano de 2019, durante os cursos de formação ofertados pela mantenedora (SMED), antes do início da pandemia. Era um instrumento inicial exploratório, com o objetivo de analisar os critérios que seriam utilizados para o corpus da pesquisa e selecionar as professoras alfabetizadoras participantes.

Para a coleta de dados da segunda etapa (2020), utilizei o instrumento da entrevista focalizada *online* (ANEXO B), com as professoras selecionadas pelo questionário anterior aplicado e que, devido às mudanças ocorridas pela pandemia da COVID-19, aceitaram participar, ficando o único critério de aceite o convite feito pela pesquisadora.

Na terceira etapa, utilizei como instrumento um evento dialógico intitulado “Roda de Conversa” *online* (ANEXO C), com as alfabetizadoras que realizaram as entrevistas focalizadas. Esse evento contou com duas perguntas geradoras. A primeira foi “Como é ser docente e alfabetizadora neste momento pandêmico?”. E a segunda: “O que eu aprendi, neste momento pandêmico, para a construção da minha docência?”. Antes do início da “Roda de conversa”, foi solicitada a participação das alfabetizadoras para a realização de uma *Nuvem de Palavras*, em que pudessem responder com três palavras a seguinte pergunta: “Quais foram os desafios da docência na alfabetização, na pandemia?”.

3.4.1 Questionário

O primeiro procedimento metodológico da pesquisa de campo foi a aplicação de um questionário, composto por 11 questões, a 49 professoras alfabetizadoras atuantes no primeiro, segundo e terceiros anos, que frequentaram as formações continuadas ofertadas pelo município de Araucária, no mês de outubro de 2019, ano anterior à pandemia. A proposta inicial tinha como meta cem (100) professoras, porém, nos dias em que foram aplicados os questionários (duas noites de formação e uma formação em hora-atividade), nem todas as professoras estavam presentes e

nem todas quiseram responder, totalizando, assim, 49 respondentes. As questões formuladas referiam-se à docência do professor alfabetizador, à formação continuada, à sua relação com a prática pedagógica e suas interlocuções.

Nesse contexto, o questionário aplicado foi considerado, a partir das respostas obtidas, como estudo exploratório, configurando a primeira etapa da pesquisa de campo, visto que se buscou abordar um tema muito estudado na literatura, que é a Formação Continuada do Professor Alfabetizador. Dessa maneira, possibilita-ria-me, como pesquisadora, uma atualização do objeto e do problema da pesquisa, seus sujeitos, com novas percepções e abordagens, diferenciando-se do lugar comum, no qual as recentes pesquisas se inserem, a fim de identificar possíveis lacunas nas pesquisas já realizadas. Porém, com a pandemia, a partir de março de 2020, foi necessário mudar o foco e a estruturação do trabalho de investigação, como já explicado na primeira parte deste trabalho.

Esse questionário mostrou-se limitado para a reorganização da pesquisa, no ano de 2020, e apresentou a possibilidade de nova organização do objeto de estudo e do caminho da pesquisa. Entretanto, ele foi importante para que eu pudesse ter o contato das professoras alfabetizadoras, e verificar a aceitação em participar da pesquisa.

Os critérios ficaram assim definidos: a) professoras de classes de alfabetização do primeiro ao terceiro ano e que estivessem com turmas no cronotopo pandêmico; b) professoras que se dispusessem a participar da pesquisa após o período de isolamento social.

3.4.2 Entrevista focalizada

A escolha pelo instrumento da entrevista focalizada⁴²*online* foi necessária devido às medidas de isolamento social adotadas na pandemia da COVID-19, e por ser uma opção acessível às professoras participantes, uma vez que todas tinham acesso à *internet* e estavam familiarizadas com as formas da comunicação *online*,

⁴² A entrevista focalizada evidencia um tema bem específico, quando, ao entrevistado, é permitido falar livremente sobre o assunto, mas com o esforço do entrevistador para retomar o mesmo foco quando ele começa a desviar-se. É bastante empregado em situações experimentais, com o objetivo de explorar a fundo alguma experiência vivida em condições precisas. No nosso caso, foi utilizado para a docência no cronotopo pandêmico.

devido às reuniões e *lives* realizadas de forma virtual. Flick (2009) explica que há critérios para a realização da entrevista focalizada e salienta que

[...] os critérios devem ser utilizados ao longo do planejamento do guia de entrevista e da condução da entrevista propriamente dita: o não direcionamento, a especificidade, o espectro e, ainda, a profundidade e o contexto pessoal revelado pelo entrevistado (FLICK, 2009, p. 144).

Com cada uma das professoras alfabetizadoras colaboradoras, as entrevistas foram marcadas via plataforma *Google Meet* ou *Zoom*, em horários em que pudessem participar; algumas durante a hora atividade e outras no período da noite, devido ao período crítico da pandemia. Em um primeiro contato, houve a assinatura de um termo livre esclarecido⁴³ sobre a ciência da participação na pesquisa e o livre arbítrio da desistência e o esclarecimento de que os resultados, de acordo com as análises e os dados coletados, nem sempre podem se mostrar positivos em relação aos sujeitos da pesquisa. As entrevistas foram gravadas em áudio, pela ferramenta da própria plataforma utilizada – áudio e vídeo –, considerados apenas os áudios e, na sequência, transcritos, utilizando os seguintes marcadores:

- ... Alongamento vocálico, hesitação ou interrupção de fala.
- (ininteligível) Trecho não compreendido com clareza.
- (...) Fala considerada não relevante / conversa aleatória
- (hipótese) Hipótese de escuta

As questões formuladas pela pesquisadora iniciaram-se com uma questão geral e, a partir dela, desenvolveram-se diálogos com a professora entrevistada, nos quais eram abordados aspectos relativos à sua constituição como professora, à sua escolha pelas classes de alfabetização, à experiência profissional e à formação continuada, questões que se entrelaçavam aos aspectos da vida pessoal, profissional e às questões do panorama que Araucária vive na atualidade⁴⁴.

Esse ponto é importante, pois, como pesquisadora, também faço parte desse campo e esfera de pesquisa. Utilizando-me dos argumentos de Bakhtin (2017), o

⁴³ O modelo do termo assinado pelos professores encontra-se no apêndice do trabalho.

⁴⁴ Entre essas questões, a mudança das diretrizes curriculares (somente, referentes à nova BNCC), organização de ensino por trabalhos remotos e orientações de saúde, educação e políticas no momento pandêmico.

pesquisador, em vários momentos é um observador e situa-se dentro do mundo observado. Assim, sua observação integra-se à situação ou objeto pesquisado, levando-o à participação dos eventos que observa. Ou, como elucida Micarello (2006, p. 61), o pesquisador é visto “como parte integrante da realidade que produz no campo da pesquisa, sua voz se encontra com as vozes dos sujeitos, produzindo novos sentidos para as experiências vividas”.

3.4.3 Evento da “Roda de Conversa”

Como último procedimento metodológico, realizou-se uma “Roda de Conversa” entre as seis alfabetizadoras envolvidas na pesquisa, tendo como tema central da conversa: “Ser professor alfabetizador em tempo de pandemia”. O encontro foi marcado via plataforma *Zoom* e as professoras deram o nome para esse evento de “Encontro dialógico remoto – a Roda de Conversa”. Aconteceu em uma terça-feira, dia quatorze de setembro, às 19h, com a duração de 80 minutos, sendo que o momento foi gravado e depois transcrito pela pesquisadora.

As professoras alfabetizadoras sentiram-se à vontade nesse momento; algumas já se conheciam de formações do município e outras já trabalharam juntas. Mesmo se conhecendo no âmbito da Rede Municipal de Araucária, puderam conversar sobre o trabalho de alfabetização que desempenham na rede escolar.

As professoras verbalizaram sobre a necessidade de mais momentos como esse, inclusive pela plataforma de reuniões *online*. Referiram-se ao encontro como um “sair da rotina⁴⁵”, segundo uma das professoras. Outra alfabetizadora declarou: “*assim a gente vê as coisas que não acontecem só na minha sala ou na minha escola*”; e, ainda, outra constatou: “*como é bom falar*”.

Essa Roda de Conversa não foi como conversar face a face, que se faz em uma roda de conversa convencional, em que todos estão presentes ao mesmo tempo, no mesmo espaço, quando é possível observar as reações naturais e imediatas após cada fala, emitida como fala conjunta, de concordar, de enfatizar, de rir. Foi realizada *online* e algumas regras foram necessárias para que uma pudesse compreender a outra e não correr o risco de microfonia, ecos ou transtornos na comunicação. No momento em que alguém quisesse falar, o áudio era aberto ou a palavra pedida.

⁴⁵ Falas das docentes, depois de encerrar a Roda de Conversa, registradas pela pesquisadora.

Portanto, esse momento ficou mais regrado e mais formal, descaracterizando uma conversa e instigou a um movimento dialógico focalizado.

A primeira pergunta foi: “Quem gostaria de começar?” Mesmo com a busca mais focalizada como modalidade de pesquisa, houve interação entre todas as professoras, com trocas de turnos bem definidos e complementações entre as verbalizações. As alfabetizadoras falaram sobre a questão complicada em que Araucária se encontra, em relação à educação e à valorização dos professores. Esse momento, mesmo *online*, mostrou-se, especificamente, como um encontro com “o outro”, de forma alteritária. Como sustenta Amorim (2004, p. 28): “a alteridade inerente a toda pesquisa ganha, nas ciências humanas, uma especificidade que é o fato de tratar de uma alteridade humana”. Reitera ainda que sem o conhecimento da alteridade não há objeto de pesquisa e isso faz com que toda a tentativa de compreensão e de diálogo se construa sempre na referência aos limites dessa tentativa, pois “o outro torna-se estrangeiro pelo simples fato de eu pretender estudá-lo” (AMORIM, 2004, p. 29-31).

Essa autora salienta que o traço fundamental da linguagem é a alteridade sob a forma do diálogo e da citação e que não “há linguagem sem que haja um ‘outro’ a quem falo e que é ele próprio falante/respondente; também não há linguagem sem a possibilidade de falar do que um outro disse” (AMORIM, 2004, p. 97). Nesse sentido, a possibilidade de conversar, mesmo que de forma remota, foi essencial para elucidar as questões relativas às alternativas, estratégias e redimensionamentos pedagógicos das professoras alfabetizadoras, ressaltando momentos significativos no aprender da docência, a partir das interações entre elas.

Esse momento dialógico da Roda de Conversa possibilitou uma apropriação da metodologia bakhtiniana, pois esse grupo de professoras se constituiu na situação de produção de linguagem. Ou seja, dessas enunciações surgiram temas sobre a alfabetização, a pandemia, as relações axiológicas ressignificadas pelos olhares dessas professoras, com a inferência de tempos e espaços diferentes, que se remetiam a outros espaços e tempos vividos, num processo dialógico e de integração e movimento no cronotopo pandêmico em análise.

No momento em que o professor narra uma situação, expõe uma ideia, explica seu trabalho, comenta, interage, relaciona situações, percebe-se nas palavras dos outros, reorganiza suas enunciações, converge e diverge acerca dos temas, sendo sempre mediado pelo olhar do outro, pelas palavras do outro. Assim, faz uma reflexão

sobre sua ação. Quando há uma reflexão individual do sujeito sobre sua ação, este pode compreender e entender apenas parcialmente a essência dos fatos, pois, como explica Bakhtin:

Minha consciência atuante só formula perguntas deste tipo: por quê? como? está errado/está certo? útil/inútil? oportuno/inoportuno? eficaz/ineficaz? Ela nunca formula perguntas tais como: quem sou? o que Sou? como sou? O que me determina (sou como sou) não entra, para mim, na motivação do ato. (BAKHTIN, 1997, p. 154)

Nessa perspectiva, a metodologia adotada permitiu analisar esses dois momentos de interlocução entre as professoras: as entrevistas (pontos de encontro) e a Roda de Conversa (no formato dialógico) como fases da reflexão sobre as ações das docentes para relacionar o que já foi vivido e o que já foi praticado. Ainda, a metodologia proporcionou a produção de novos sentidos para o que aconteceu nas práticas e nos processos de formação das professoras: momentos que foram significativos e outros que foram desafiadores para o processo pedagógico da docência alfabetizadora.

Na próxima seção, será realizada a análise proposta por essa pesquisa.

4 ANÁLISE DIALÓGICA E CRONOTÓPICA DA PESQUISA

O estudo do cronotopo dá conta das relações espaço-temporais que significam o agir do sujeito, de como tais relações significam a experiência e se engendram em determinados horizontes ideológico-valorativos, que por sua vez reverberam no discurso, tendo justamente o cronotopo como baliza para sua constituição e funcionamento à luz de matizes sociais, históricos, culturais, políticos, econômicos ideológico-valorativamente marcados (ACOSTA PEREIRA; OLIVEIRA, 2020).

A partir das reflexões da epígrafe que abre este capítulo da tese, em decorrência do estudo e das reflexões teóricas apontadas na pesquisa, apresento as análises possibilitadas pelos instrumentos metodológicos desenvolvidos ao longo do texto, a saber, a Entrevista focalizada e a Roda de conversa, como descrito no capítulo da metodologia. Assim, atribuo sentido, nesta análise dialógica e cronotópica, às vozes das professoras alfabetizadoras, dos seus discursos e das suas narrativas, materializados por meio dos enunciados.

Meu tempo, seu tempo, nosso tempo, é cronotópico, do mesmo modo que os enunciados, as palavras, as narrativas também são. “Tudo é signo, desde que se tenha uma arquitetônica que dá sentido à vida e, com ela, recria outros sentidos em tempo aberto, como um constante reencontrar” (COSTA, 2018, p.39), no tempo e no espaço. É o que afirma a pesquisadora Machado (2010):

[...] tempo e espaço [...] são transformações semióticas de vivências em sistemas culturais produtores de sentido. O *continuum* só pode ser cogitado enquanto experiência, quando a informação do mundo físico se transforma em signo e se manifesta como gesto semiótico, seja ele ético ou estético (MACHADO 2010, p.209).

Nessa relação, para Amorim (2006, p. 104), o “sentido não morre, já que se inscreve em um espaço-tempo de permanente abertura às transformações”, o que, dessa forma, torna possível me deter na compreensão de qualquer texto. O sentido está permeado de ideias e valores que me pertencem e, conseqüentemente, pertencem ao mundo, uma vez que sou do mundo e estou no mundo. Por isso, constantemente, significo e dou sentido a qualquer evento escrito, falado, visto, até mesmo quando me disponho a me olhar e a olhar o *outro*.

Tal afirmação me leva a retornar a Machado (2010), cuja construção de conceito é destacada na seção anterior, na reiteração de que o conceito de cronotopo é uma forma de compreender a experiência, “em termos de arquitetônica, compreender uma forma acabada de experiências inacabadas”. Assim, dentro da coerência conceitual bakhtiniana, cronotopo é uma quase metáfora e esta “[...] apoia-se fundamentalmente no acontecimento, o que nos permite elaborar uma linha conceitual de mão dupla”, ou seja, “tanto de Bakhtin em relação a Einstein, quanto deste em relação àquele, ambos centram no acontecimento, nas percepções da linguagem como forma de elaboração do conjunto de observações” (MACHADO, 2010, p. 212).

Resgato essa relação para sustentar o conceito de cronotopo para o desenvolvimento desta tese, e também para engendrar as possíveis análises, como uma porta de estruturação conceitual e metodológica, deslocando esse conceito bakhtiniano para o campo da educação, na compreensão da vivência das professoras e nas relações que elas estabelecem em sua docência. Esse campo é acontecimento da vida, da experiência, da atividade, da ação, da linguagem, das relações axiológicas, dos valores. Bakhtin formaliza uma filosofia da linguagem caracterizada por uma reflexão sobre a realidade humana como realidade vivida, e não apenas pensada teoricamente; ele objetivava pensar a vida, a vida da humanidade, o interior da própria vida (FARACO, 2009).

Os sentidos buscam a materialização e adquirem formas de acordo com seu tempo, seja o tempo que representa ou o tempo representado. Com isso, o olhar cronotópico nos revela também o lugar exotópico, aquele situado, que marca o excedente de visão de quem está realizando o processo da compreensão, ou seja, a criação e o lugar do autor estão garantidos em um determinado tempo. No entanto, o autor permanece fora do mundo que por ele é representado, mas não deixa de fazer sua leitura de mundo e no mundo.

Assim é que se torna importante a busca da essencialidade para entender o cronotopo, e desta forma trazer as contribuições dessa teoria para dialogar e compreender o cronotopo pandêmico, assim como os *Outros* participantes selecionados neste estudo, os quais contribuirão para nos fazer compreender os seus saberes, o que nos leva a reconhecer e mostrar sentidos no mundo em que se movimentam, e lhes são próprios. Conceituar o cronotopo é fazer uma produção da história, e designar, como salienta Amorim (2006)

[...] um lugar coletivo, espécie de matriz espaço-temporal de onde as várias histórias se contam ou se escrevem. Tal processo está ligado aos gêneros e à sua trajetória. Os gêneros são formas coletivas típicas, que encerram temporalidades típicas e, conseqüentemente, visões típicas do homem. (AMORIM, 2006, p. 105)

Segundo a autora, o nosso tempo corresponde às nossas vivências, uma vez que somos sujeitos inacabados que nos modificamos a cada lugar perpassado, sujeitos individuais, dotados de crenças e valores que constantemente, também, fazem-nos assumir outras esferas da vida em sociedade. Complementa Amorim (2006) que, acima de tudo, somos seres coletivos, sociais, culturais e, sobretudo, espaço-temporais.

Para Bakhtin, o discurso, a enunciação, o texto se destinam a um outro falante, não pertence a um sujeito estático, privado de palavra, mas, ao contrário, a um sujeito repleto de palavras interiores. Neste processo, segundo o autor, “ocorre uma interação de diferentes contextos, de diferentes pontos de vista, de diferentes horizontes, de diferentes sistemas expressivo-acentuais” (BAKHTIN, 2015, p. 55).

Com vistas a compreender a palavra do outro, a enunciação torna-se um processo mediado por discursos. Da compreensão, primeiro passo, a palavra ganha sentido e isso só se torna possível devido a uma relação de escuta e, no silêncio diante do falar do outro, o sujeito experimenta o sentido de enunciação que emerge de sua fala. Amorim (2006, p. 107) afirma que “os diálogos são a ação, os diálogos são o que transforma”. Eles compõem um lugar de conflitos, tensões, mediado pela sensibilidade e por marcas fortes da presença do *Outro*, uma arena constituída pela ação e pela aventura do mundo contemporâneo, com desacordos que se encontram no entendimento dos diversos ditos acontecidos, que desencadeiam a produção de sentido.

Bakhtin (2011, p. 306) afirma que “a língua como sistema possui uma imensa reserva de recursos puramente linguísticos para exprimir o direcionamento formal: recursos lexicais, morfológicos [...], sintáticos [...]. Entretanto, eles só atingem direcionamento real no todo de um enunciado concreto”. Partindo disso, o teórico acrescenta: “a língua, a palavra, são quase tudo na vida humana. Contudo, não se deve pensar que essa realidade sumamente multifacetada que tudo abrange possa ser objeto apenas de uma ciência” (BAKHTIN, 2011, p. 324).

Na verdade, é o lugar de confrontos ideológicos que, permeados pelo tempo histórico e pelo espaço social, dão vida à interação entre os sujeitos envolvidos nas relações dialógicas. Tal lugar de conflitos e tensões ideológicas é necessário para a compreensão do enunciado único, irrepetível, para desvelar pontos de vista que se encontram e se relacionam em constante movimento dialógico, em que o “eu” e o “outro” estão, em vida, dando sentido ao enunciado que é dito, a vozes que significam.

4.1 SER PROFESSORA NO CRONOTOPO PANDÊMICO: PRODUÇÃO DE SENTIDOS SOBRE A PROFISSÃO DOCENTE

4.1.1 Retomada necessária

Os processos dialógicos da Entrevista e da Roda de Conversa ocorreram no cronotopo pandêmico tendo como elementos essenciais de abordagem as relações que as professoras estabeleceram com seus interlocutores do âmbito escolar, incluindo seus pares, os espaços de formação continuada ofertados *online*, as crianças e a família com as quais se relacionaram e se relacionam.

Percebo que os processos vividos possibilitaram às professoras uma internalização e compreensão dos saberes e objetos do conhecimento sobre a alfabetização, favorecendo a apreensão de sentidos da função e da atuação ao alfabetizar, que são únicas em cada ação pedagógica. Cada contexto, cada situação vivenciada, cada formação em que participaram, cada experiência compartilhada é refratada de maneira individualizada em todas as ações, o que despertou reflexões, opiniões, comparações e mediações que levaram aos redimensionamentos da prática, e do planejamento da docência alfabetizadora nesse contexto pandêmico. É como condensar as diversas vozes que formam a consciência do sujeito por anos de experiências e vivências, para sintetizar, nas consciências, ações e estilos de cada professora.

As alfabetizadoras participantes da pesquisa apresentam uma trajetória profissional já consolidada, com idades entre 31 e 55 anos, e vivem a carreira docente sob uma perspectiva mais estável. Trabalham há mais de 14 anos e são efetivas e concursadas na Rede pública municipal de Araucária, com crianças que, na maioria, são de classes de alfabetização.

Essa consolidação na carreira, em uma mesma área de atuação, confere a essas profissionais pesquisadas um sentimento de pertencimento à rede pública de ensino apontada e à condição de alfabetizadoras neste contexto. Dessa forma, reafirmam a responsabilidade no exercício desta função e em relação às posições sobre o processo de ensino da leitura e da escrita e todos os seus envolvimento na e para a escolarização. Estas são características descritas por Huberman (2000), na fase que considera como de estabilização ou de maturidade da docência, a qual “acompanha um sentimento de competência pedagógica crescente” (HUBERMAN, 2000, p.40) e a noção de que pertencem a um grupo profissional específico.

Tal pertencimento e responsabilidade nos posicionamentos discursivos denotam perspectivas, concepções e direcionamentos, tanto no que se refere aos alunos a serem alfabetizados quanto em relação às escolas em que as professoras trabalham. Isso traz, nas inferências das professoras sobre as formas como desenvolvem a alfabetização, algumas confluências na maneira como assumem sua condição de alfabetizadoras, bem como em seus relatos sobre a busca por apropriação dos saberes necessários ao seu trabalho e de condições profissionais para sua efetivação. Essas disposições e a consciência profissional ao ensinar foram alguns dos elementos observados nos discursos desse cronotopo pandêmico.

Concomitantemente a essa demonstração de uma maior segurança em seu trabalho nas classes de alfabetização, legitimada pelos anos de experiência, alguns saberes e ações em relação a seus pares apontaram que essas preferências não se realizaram sem conflitos e sem muitos questionamentos. Surgiram durante os processos de mediação entre os encaminhamentos indispensáveis sobre a aquisição consequente da língua materna e o impacto gerado nos alunos, processo que foi colocado em xeque nos redimensionamentos das relações entre alunos e família durante a pandemia.

A mediação pedagógica torna-se requisito básico para que os conhecimentos do mundo e da sociedade em que se inserem alunos e professores cheguem à consciência do sujeito, como afirmou Bakhtin (2011). Nesse sentido, a Roda de Conversa entre as seis professoras alfabetizadoras tanto deixou transparecer as concepções sobre os processos vividos e construídos pelas professoras, como propiciou, para cada participante, um momento significativo de tomada de consciência, que se tornou, por isso, um momento de avaliação do seu trabalho como alfabetizadora.

Isso foi possível no confronto dos diálogos com as outras alfabetizadoras, o que configurou como fundamental o olhar “do outro”, durante o rememorar dos processos formativos e das práticas e ações desenvolvidas no cronotopo pandêmico, pelos quais passaram durante os anos de trabalho, em momentos históricos significativos na profissão e refrataram nas compreensões para a organização do trabalho. Esse confronto de diálogos a partir do olhar ‘do outro’ foi analisado no tempo de trabalho docente diante das novas necessidades do ensino não presencial, o que as instigou a construir sentidos para o processo dialógico de aprender a docência na alfabetização. Também o excedente de visão desses outros docentes mais experientes influenciou a busca da produção de novos sentidos para a prática pedagógica, como se observou nas análises realizadas.

Foram dois anos, de 2020 a 2021, em que o ensino remoto permaneceu no ensino escolar. É importante esclarecer que, nesta pesquisa, o processo de mediação, os encontros e os enunciados foram organizados por mim, em forma de provocação ou questionamento, para, por um lado, analisar como as professoras alfabetizadoras se relacionaram com seus alunos, com as famílias, como organizaram esses momentos dialógicos para que a aprendizagem realmente fosse desenvolvida. Por outro lado, para que pudessem orientar o diálogo de maneira que houvesse um retorno ou que as levasse a analisar a sua própria prática.

Nesta perspectiva, como os professores pensaram nessa organização? Como as outras escolas se organizaram? Essas mediações para compreender tais encaminhamentos foram realizadas por meio de ferramentas tecnológicas disponíveis e de fácil acesso, como a entrevista pelo *ZOOM* e a Roda de Conversa pelo *Google Meet*, que possibilitaram as trocas dialógicas.

Compreendemos também que esse meio digital, nas atividades da pesquisa, precisa buscar formas de organização, com o estabelecimento de algumas regras. Neste caso, quando as profissionais quisessem falar ou interagir deveriam pedir a palavra, porque, numa conversa real, é possível ter essas trocas mais espontâneas, e pelas ferramentas metodológicas, percebemos diretamente os gestos e reações faciais, podemos verificar a concordância ou não, a reiteração, entre outras linguagens não verbais, que fazem e fizeram parte do diálogo.

4.1.2 Sentidos no Ser Professora Alfabetizadora

Para iniciar esse ponto de análise do ser professora alfabetizadora, retomo a discussão do cronotopo bakhtiniano salientando, a princípio, sua relação com a literatura. Esse conceito opera na fusão dos índices de tempo e espaço, todavia, no momento de desenvolvimento da pesquisa, o elemento de maior ênfase é o tempo. Para fins de exemplificação, Amorim (2006) relaciona esse conceito de cronotopo com a representação de um carro, a partir do enredo de um filme, em que o veículo atravessa estradas. Essa imagem do carro ilustra um típico cronotopo no discurso fílmico, pois “uma visão de homem se afirma” (AMORIM, 2006, p. 106), o homem contemporâneo, sinalizando seu espaço-tempo, com o acréscimo de que, dentro do “carro é possível mudar de lugar, sem mudar de lugar, atravessar diferentes paisagens tendo sempre o mesmo ângulo de visão” (AMORIM, 2006, p. 106). Dessa forma, determinar a imagem do homem nesse filme-enunciado permite descobrir as relações de sentido dessa enunciação e as condições sociais envolvidas. Além disso, designa um lugar coletivo, “espécie de matriz espaço-temporal de onde as várias histórias se contam ou se escrevem” (AMORIM, 2006, p. 105), e assim, amplia-se a compreensão de sentidos.

É pelo olhar da professora alfabetizadora que trago sentidos na compreensão do “ser professor alfabetizador”, considerando as condições sociais envolvidas; e que busco designar “um lugar coletivo”, como Amorim (2006) apresenta, desvelando sentidos que posso descobrir no entrecruzamento das enunciações das professoras, como espécie de “matriz espaço-temporal de onde as várias histórias se contam ou se escrevem” (AMORIM, 2006, p. 105).

Posso, portanto, considerar que a apreensão do outro, por meio da exotopia, a partir de uma delimitação de espaço-tempo, permite-nos refletir sobre posições enunciativas valorativas das alfabetizadoras, presentes nos discursos propiciados pelas entrevistas e pela Roda de Conversa, e também na produção dos outros gêneros que entram em cena. Isso torna necessário o deslocamento de meu lugar enquanto professora-pesquisadora, para o “acabamento” possível daquilo que, por natureza, é inacabado.

Já o conceito de cronotopo, ao me relacionar com professoras alfabetizadoras da escola pública, da Rede Municipal de Educação de Araucária, distantes da escola fisicamente, em condição de isolamento social e mantendo um vínculo com a

aprendizagem por meio das mídias digitais, e atividades remotas e impressas, congregou singularidades que nos fazem enxergar para além de sujeitos individuais. É possível que tenhamos uma visão de homem público, possibilitada pelo fato de partilharem todos o mesmo “espaço-tempo”, logo, essa relação nos ajuda a conceber a visão de homem (coletivo) que se revela nesses tempos.

Ao considerar as falas e expressivas interlocuções das professoras alfabetizadoras, como objeto de estudo desta pesquisa, os registros analisados sobre seus discursos e enunciados expuseram experiências vividas, tanto pessoais como profissionais. E, nas transcrições, grifei as enunciações que mais foram significativas para as análises a que me propus. Direcionei, dessa maneira, o olhar para as enunciações das alfabetizadoras, que se estabeleceram em interlocuções contínuas. Nesse sentido, foi possível interpretar os processos formativos da docente em relação às práticas, aos encaminhamentos e às aprendizagens das crianças nas classes de alfabetização; e os sentidos que indicaram, para além daqueles ditos ou enunciados pelas docentes participantes, visando as novas ressignificações de suas práticas, nesse cronotopo pandêmico.

Sob tal perspectiva, no entendimento de Bakhtin (2011), trata-se de apreender o indivíduo como um ser que se constitui *na* e *pela* interação, isto é, sempre em meio à complexa e intrincada rede de relações sociais de que participa atentamente. Pela ótica dialógica bakhtiniana, é sempre a perspectiva social e coletiva no discurso, nas relações axiológicas, na ideologia do cotidiano, a partir do enunciado produzido, que expressa como se formou a realidade concreta daquele falante, nas suas relações sociais primeiras, do dia-a-dia. Essa ideologia do cotidiano cria no sujeito uma consciência a respeito de determinado assunto, a partir do momento em que é afetado por algo na vida, e faz com que assuma um ato de fala. Nesse ato de fala, ele propõe um enunciado que, por sua vez, só pode ser dito porque ele faz parte de uma ramificação de enunciados que compõem um discurso social.

A primeira mediação no acontecimento da Roda de Conversa partiu do tema gerador: “Professora alfabetizadora na pandemia?” A interação foi realizada pelo *Zoom*, e algumas regras seguidas para que cada alfabetizadora pudesse participar e escutar a outra, para que as sobreposições das vozes e a falta de entendimento fossem amenizadas da melhor maneira possível. As expressões que apontavam concordância, mostravam dificuldade de falar alguma coisa, foram percebidas pelas expressões faciais, mas diante de microfones fechados.

Para essa primeira interação, trago os enunciados das professoras que, embora um pouco longos, são necessários para a compreensão desse trabalho no Cronotopo Pandêmico e para que se valorize esse lugar de fala, afinal, por mais que seja uma pesquisa acadêmica, trata-se do local onde puderam realizar um encontro diferente, distante dos espaços e públicos com os quais estavam acostumadas: as crianças, as reuniões pedagógicas ou a família dos alunos.

Dentre os cronotopos mais significativos no que se refere ao romance, Bakhtin destaca aquele ligado ao cronotopo de estrada, a saber, o do encontro-despedida. Isso porque é nesse espaço – a estrada – que as pessoas, independentemente de nacionalidade, raça, idade, classe ou região, encontram-se. A estrada, assim, é o lugar em que se cruzam diversos destinos e o encontro, por sua vez, é o que melhor evidencia a “[...] unidade indissolúvel (mas sem fusão) das definições de tempo e espaço [...] um caráter elementar, preciso, formal e quase matemático” (BAKHTIN, 2018 [1930], p. 28). Rohling (2020) explica sobre o cronotopo do encontro,

O motivo do encontro carrega matizes/tons diferentes e concretos; é constituído de tons valorativo-volitivos, isso porque ele - o encontro - pode ser desejado ou indesejado, alegre ou triste, às vezes, terrível. A depender do contexto, o motivo do encontro assume diferentes expressões verbalizadas (ROHLING, 2020, p. 5225).

Na explicação dessa autora, esse cronotopo do encontro é um dos mais universais tanto na literatura quanto em outros campos da cultura e nas diferentes esferas da vida. Os encontros, destaca o autor Bakhtin (2018), por vezes, definem diretamente todo o destino de um homem na vida e no seu cotidiano (BAKHTIN, 2018, p.30.). Afinal, “o que querem os sujeitos senão encontrar o outro? Princípio da alteridade!” (ROHLING, 2021, p. 05).

Aqui, a Roda de Conversa - manifesta no encontro de profissionais cujas ações convergem para o alcance de ideais semelhantes - não definiu todo o destino de uma alfabetizadora ou das alfabetizadoras, mas foi um encontro positivo de alteridades, de olhar esse ‘outro’ nesse cronotopo da pandemia, mas em espaços físicos distintos, outros estudantes, outras famílias, sentidos e compreensões enunciados da sua visão de mundo. Nas falas das professoras, temos esses enunciados⁴⁶:

⁴⁶ As citações estão inseridas no capítulo respeitando todas as marcas de oralidade que envolvem uma Roda de Conversa e, sendo assim, foram respeitadas, literalmente, as falas dessas professoras, mantendo-se as ‘incoerências’ de concordância e outros fatores, típicos e/ou muito presentes na exposição oral.

Professora Sila: [...] para mim, no início, foi assustador, porque era uma coisa que jamais a gente tinha pensado, imaginado receber dessa forma a educação. Organizar a casa da gente para que se transformasse numa escola. E isso também foi uma organização um pouco difícil, porque não é só eu que estou dando aula, mas é meu filho que está assistindo, é o marido também que tem essa atribuição. Então, foi uma logística, foram equipamentos, foi tempo, foi espaço. E o emocional da gente, porque eu sou uma professora que gosto muito de estar com o meu aluno e eu estava afastada dele.

Professora Judy: Complementando [...]: eu acredito que, no começo, a gente não achou que seria tanto tempo. Então, eu vejo assim que o ano passado foi bem mais difícil porque a gente sempre ficava na expectativa de voltar. Ah, é mais um mês, é mais uma semana. E a gente demorou para se organizar, porque a gente não sabia se faria as aulas pelo computador, como que seria, pelo celular. Tanto que demorou para a gente fazer esse trabalho remoto, até a gente entender o que seria esse trabalho remoto. Então, eu acredito assim: o ano passado a gente ficou com expectativas de “Como vai ser?”, “O que eu vou fazer?”, “Vai voltar?”. E a gente ficava o tempo todo “vai voltar semana que vem”. Tanto que entrou a pandemia com tudo e a gente teve que se reinventar a partir do meio do ano. Então, a partir do meio do ano, a gente organizou as remotas. E o que seriam as remotas? Como que a gente atenderia os alunos com essas aulas remotas? Que atividades seriam? Como seriam as mediações? Então, eu acredito que o ano passado a gente trabalhou muito com expectativas e desafios. E muito estudo. Como se reinventar? Como faríamos para atender esses alunos? Gravar vídeos, seriam vídeos? Seriam imagens? Então, eu vejo assim, foi muita dedicação e estudo. E ajuda dos filhos [...] como a gente precisou da ajuda deles para editar vídeo, para como mandar, o tamanho que chegaria até eles para não ficar chata aquela aula. E eu vejo que esse ano, olhando para o ano passado, a gente pensa assim, “nossa, quanta coisa a gente poderia ter feito e não fez”.

Professora Pietra: [...] realmente, foi bem difícil no começo, porque a gente teve que entrar numa rotina nova. Estabelecer essa nova rotina e como dar conta dos afazeres da casa. Eu tenho um menino pequeno, que ele tinha menos de dois anos. Então, foi bem difícil assim no começo para eu conseguir conciliar essa rotina. Muitas vezes, durante o dia, eu tinha que ficar com ele e aí trocava o turno da noite, em relação à realização das atividades. Deixava o tempo que eu conseguia que ele dormisse para atender os alunos, ver como eles estavam em relação à questão das atividades. Então, foi bem difícil. Mas, com o passar dos dias, a gente foi se acostumando com esse novo normal, em relação às atividades; foi um pouco difícil, um pouco assustador. Porque, como alfabetizar crianças de maneira remota? Em sala de aula, [...] algumas crianças já apresentam uma certa dificuldade para se desenvolver. E, de forma remota, se tornou um desafio. E ao mesmo tempo que se tornou um desafio, fez com que nós procurássemos outras possibilidades de instigar a curiosidade deles e que quando a gente entregasse as atividades para eles, a apostila impressa, criasse uma expectativa em relação ao que eles iriam receber.

Professora Maria Alice: [...] o ano passado (2020) foi um ano de adaptação às tecnologias. Porque, por mais que a gente tenha contato, eu me reinventei porque eu não sabia de tanta tecnologia nova, eu pensava assim: “nossa, isso dá para fazer”. [...] foi um ano de garimpar as tecnologias, o que eu posso fazer e buscar. Em Araucária, gente perdeu um pouco de tempo nesse sentido, porque não era permitido o uso do WhatsApp. Enfim, teve algumas questões ali na nossa escola. Eu experimentei em Curitiba, que eu também trabalho, e lá foi permitido. Então, eu tive que ir atrás e buscar maneiras de como trazer esse aluno para novas formas de aprender.

Professora Camila: O interessante é que eu pude ver de todos os lados. [...] Porque eu vi como avó, eu vi como mãe, porque eu vi minhas filhas dizendo:

“não tem condição, nós não somos professoras. Eu não sou professora”. Uma dizia: “eu não, professora! Tem que ir para a escola, pelo amor de Deus!”. Mas como ela é bióloga também, ela sabia do problema do coronavírus. Mas, só para a gente entender como esse momento foi rico de aprendizagem, nesse sentido dessa relação escola-família. Você veja, o distanciamento foi um motivo enorme de aproximação.

Professora Carol: [...] E o interessante é que, quando começou a pandemia, [...] esse início, essa loucura que foi [...] todo mundo ficou assustado, mas achando que já ia voltar [...], as coisas estavam andando de forma remota. [...] Eu sou aquela professora que fica um pouco apavorada. Então, eu já queria estar no grupo do WhatsApp, eu já queria fazer vídeo. Mas, tinha resistência por parte das professoras. Pelo menos na escola que eu estava. [...] Então, assim, foi isso que aconteceu no início. Teve uma resistência muito grande de entrar nos grupos do WhatsApp, por parte dos professores, e também por parte das famílias. Porque é algo muito novo e muito particular. [...] É entrar na sua vida. E, a partir do momento que você tem um grupo do WhatsApp, não tem horário. E isso foi algo assim que também dificultou a vida dos professores. Era meia noite, onze e meia, tinha pai ainda apavorado que não tinha feito a lição com o filho. [...] Às vezes, sem perceber, estava mandando mensagem naquele horário para o professor.

As professoras se referiram ao “ser professor alfabetizador” com enunciados que representavam as sensações e sentimentos por elas vivenciados, e que se encontram na cadeia ideológica e discursiva do cronotopo pandêmico: *como “bem difícil”, “assustador”, “todo mundo ficou assustado”, “é muito novo”, “rotina nova”, “dar conta dos afazeres”, “é muito particular”, “expectativas e desafios”, “se tornou um desafio”, “eu sou aquela professora que fica um pouco apavorada”, “a gente teve que se reinventar”*.

Outras palavras enunciadas surgiram na relação do “ser professor” com as atividades docentes, estratégias metodológicas ou relacionadas ao modo como ensinar e aos materiais disponíveis para realizar a sua docência: *“não sabia se faria as aulas pelo computador, pelo celular”, “trabalho remoto”, “foi uma logística, foram equipamentos, foi tempo, foi espaço”, “Que atividades seriam? Como seriam as mediações?” “como faríamos para atender esses alunos? Gravar vídeos, seriam vídeos? Seriam imagens?” “atender os alunos, ver como eles estavam em relação à questão das atividades”, “outras possibilidades de instigar a curiosidade”*.

Os enunciados apresentam o meio dialogado de discursos que perpassam as condições de trabalho no cronotopo pandêmico (espaço-tempo) pelas professoras, marcado, em sentido amplo, por uma crise de saúde pública mundial devido à pandemia. O que não disfarça os aspectos político-sociais corrompidos pelas instâncias governamentais e, em sentido estrito, as situações adversas que atingem a educação brasileira e que são intensificadas na pandemia.

Trabalho remoto, *home office*, uso de tecnologias (telefone, vídeos, computador), *WhatsApp*, entre outros aplicativos, passaram a ocupar as verbalizações diárias das professoras. Nesse meio dialogado, novos termos se incorporaram ao cotidiano, desafiando os professores a compreendê-los dentro do seu contexto de vida e trabalho e incorporá-los na relação do ser docente. Essas palavras enunciadas pelas professoras, até pouco tempo, apenas orbitavam seu cotidiano escolar, mas não implicavam diretamente em seu trabalho, como ocorre agora. Nesse sentido, dialogam com embates sociais, históricos e ideológicos de uma existência “que não apenas é refletida no signo, mas também é refratada por ele” (VOLÓCHINOV, 2017, p. 112).

A agregação de diferentes recursos à educação, como o *WhatsApp*, o *smartphone* e o *e-mail*, por exemplo, faz surgir signos ideológicos, provenientes das relações interindividuais. O signo ideológico pode gerar uma multiplicidade de novos signos. Segundo Volóchinov (2017, p. 94), torna-se “tanto ele mesmo, quanto todos os efeitos por ele produzidos, ou seja aquelas reações, aqueles movimentos e aqueles novos signos que ele gera no meio social circundante, ocorrem na experiência externa”. Nessa relação, mudam também as relações de aprendizagem e interação entre professora e estudante. Isso no ensino centrado na presencialidade, no olho a olho, nas rotinas e rituais próprios da educação escolar foram substituídas pelos áudios no *WhatsWapp*, pelas fotos das atividades. Os professores, assim, interagem mediados por ferramentas tecnológicas como meio para a garantia e para o entendimento do conteúdo ali posto.

Nessa relação, cada campo de criação ideológica possui seu próprio modo de mostrar/refletir (descrever) e refratar (interpretar) a realidade nas interações sociais. O cronotopo pandêmico apresenta práticas discursivas que não tiveram tanta relevância ou, por assim dizer, engajamento ou protagonismo no ensino presencial, convocando gêneros da esfera digital, mencionados nos documentos oficiais⁴⁷, mas pouco experenciados e utilizados, até então, na prática social, na dinâmica dos

⁴⁷ O documento atual norteador de organização curricular é a BNCC - Base Nacional Comum Curricular. É um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica. Na competência Geral da Educação Básica, o número 5 salienta: “compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva”. Disponível em <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/> Acesso em 22 de set. 2021.

gêneros discursivos, no chão da escola tradicional. Isso devido às condições sociais e econômicas da escola, das famílias, e ao acesso a esses meios para a classe trabalhadora. Segundo Volóchinov (2017, p. 11), “somente aquilo que adquiriu um valor social poderá entrar no mundo da ideologia, tomar forma nele e consolidar-se”. Nessas relações mediadas pela tecnologia para o contato com os alunos e pais, foi percebida essa potencialidade de consolidação das interações virtuais, e as professoras pontuaram tal percepção em suas falas. A Professora Maria Alice afirma:

Professora Maria Alice: [...] eu acredito que a grande maioria a gente conseguiu. Eu vi muito assim aquele aluno que tinha dificuldade e que o pai estava interessado, eu chamei para conversar no WhatsApp ou em um vídeo, expliquei. Mande os joguinhos ou mandei atividades diferenciadas e ele andou, ele deslanchou. Então, eu acho que isso eu vou querer levar para quando voltar. Eu quero ter ainda esse contato no WhatsApp.

No caso de ensino remoto e os avanços para “consegui-lo” na aprendizagem dos alunos, tais elementos evocam os signos ideológicos, criam dimensões valorativas nos discursos que circulam, articulando o campo da educação ao da tecnologia, uma relação em que a mediação pelas ferramentas foi a maneira encontrada para estar presente, para orientar a aprendizagem e para que a aprendizagem se efetivasse.

Nessa relação, a perspectiva dialógica orienta a análise da linguagem, o discurso nas interações sociais, tendo em vista o sujeito “vida do discurso” (BAKHTIN, 2017, p. 207). Como salientam Voges e Di Fanti (2021, p.195), “este sujeito se mostra em sua complexidade multifacetada, cujos atos se hibridizam em um dado cronotopo e num contexto sócio-histórico ímpar, que tem no cerne, a atividade humana do trabalho”.

Nas entrevistas focalizadas, a Professora Pietra, em sua narrativa, reforça a compreensão da docência no cronotopo pandêmico, aliada ao fazer, ao organizar o trabalho principalmente as atividades remotas, como pode se observar a seguir:

Professora Pietra: [...] fez pensar muito no como que a gente vai organizar para enviar para as crianças as atividades remotas. Então, uma apostila a gente não monta de um dia para o outro, não é? A gente organiza o material mensalmente para as crianças, [...] a gente precisa pensar muito bem. Pensar em qual nível que a criança se encontra, o que é que eu vou trabalhar. E, ao mesmo tempo que você está montando ali, organizando a questão das atividades, faz com que a gente busque informações. Eu acho assim, que claro, é um momento difícil que a gente está vivendo, porém, ajudou também, porque a gente está indo em busca de mais informações. Que às vezes, na rotina do dia a dia da escola, a gente não tem esse tempo, não consegue. E

eu acho que fez a gente mudar bastante a prática, a visão, enriquecer mais o trabalho no que a gente já vinha trabalhando.

Esses enunciados, na voz da professora Pietra, reforçam a ideia da profissão docente relacionada às atividades da docência, principalmente, no que tange aos planejamentos e metodologias das atividades remotas. Direciona o objetivo para o pensar no “outro” - aluno que vai receber a atividade, como destacou a professora: *“Pensar em qual nível que a criança se encontra, o que é que eu vou trabalhar. E, ao mesmo tempo que você está montando ali, organizando a questão das atividades, faz com que a gente busque informações”*. Aqui, é possível perceber que a professora destaca e aponta como relevante, em seu trabalho, a função docente, na perspectiva de focalizar um investimento para a realização desse planejamento no trabalho remoto. Enfatiza, ainda, o trabalho docente no enfrentamento do contexto epidemiológico, e convoca uma reflexão sobre as práticas profissionais do professor alfabetizador. A relação entre a teoria e a prática emerge nos conflitos da atividade docente, e o “como fazer” fica evidente nos discursos.

A professora, no cronotopo pandêmico, na relação com o ensino remoto, depara-se com vários conflitos. O “como fazer” tornou-se determinante para o agir diante das atividades remotas, e os vídeos enviados aos estudantes assim como as *lives* passaram a envolver cada vez mais a vida das docentes. Tais ações possibilitaram o entendimento sobre ‘onde’ deveriam trabalhar, um espaço complexo, que, mesmo não substituindo integralmente a sala de aula presencial, não poderiam dispensar. Nesse sentido, criaram recursos, situações e organizações para que o ensino se efetivasse, mesmo com as dificuldades para alcançar a todos devido à precariedade de acesso das crianças, e das possíveis mediações realizadas.

Nessa relação de sustos, apreensão e dificuldades, depreendidos dos discursos das alfabetizadoras nessa mudança na trajetória educativa para o ensino remoto, *online*, as docentes compreenderam por que tinham que migrar para o ensino remoto. Precisaram encontrar um *para quem*, também complexo, articulado nas esferas da instituição de ensino pública em que atuam, e no estudante. Além dos estratos da sociedade, que exigiam respostas imediatas no atendimento à comunidade escolar, como se pode perceber no enunciado da Professora Pietra, que aqui resgatamos: *“como alfabetizar crianças de maneira remota? E de forma remota se tornou um desafio. E, ao mesmo tempo que se tornou um desafio, fez com que nós procurássemos outras possibilidades de instigar a curiosidade deles. [...] quando*

entregasse as atividades para eles, a apostila impressa, criasse uma expectativa em relação ao que eles iriam receber.

Sobre indecisões enfrentadas por professores, Voges & Di Fanti (2021) destacam atitudes observadas:

As mudanças ocorridas com o regime de urgência implantado mostram que os professores, por um lado, procuraram dar continuidade ao ensino presencial, como enviar e receber, fazer e devolver, corrigir e avaliar diferentes atividades, e por outro, entraram em embate com o ensino remoto e suas regras e prescrições impostas pela instituição, devido às diferentes limitações e desafios encontrados (VOGES & Di FANTI, 2021, p. 06).

Esse regime de urgência do ensino e as regras e prescrições da instituição escolar e da mantenedora foram amplamente ressaltados nos discursos das alfabetizadoras. A Professora Judy verbalizou: *“demorou para gente fazer esse trabalho remoto, até a gente entender o que seria esse trabalho remoto”*; a Professora Maria Alice arrematou: *“Em Araucária, [...] porque não era permitido o uso do WhatsApp [...] Enfim, teve algumas questões ali na nossa escola”*; já a professora Carol confidenciou que: *“queria estar no grupo do WhatsApp, eu já queria fazer vídeo. Mas, tinha resistência por parte das professoras. Pelo menos na escola que eu estava”*.

Entre as várias imposições instrucionais e as “resistências” dos professores apontada pelo Professora Carol, as alfabetizadoras tiveram que aprender a lidar com as ferramentas desconhecidas e algumas que eram pouco utilizadas para a realização das atividades de docência. Isso remeteu a um processo de breve retorno ao início de sua carreira, para reaprender a ensinar, buscar novas metodologias para o exercício do seu trabalho de modo a alinhar atividades para o estudante tornar-se agente no processo. Como expôs a Professora Maria Alice: *“[...] eu tive que ir atrás e buscar maneiras de como trazer esse aluno para novas formas de aprender.”*

Observo que ser professora alfabetizadora é conectar-se com o sujeito bakhtiniano, o sujeito das relações. Há uma relação com as escolas, com os pais, com a sociedade, com a família, que pressupõe sempre uma relação com ‘o outro’; o outro aluno, uma outra turma, além de tantos “outros”: as famílias, a direção, outros professores etc. O professor alfabetizador não é para si, só existe para ser nos outros. Parece muito profunda essa relação, que é bakhtiniana, na sua essência.

No dia-a-dia, no ensino presencial, os professores usam os seus jalecos para realizarem a sua profissão, um adereço que simboliza um 'outro', uma profissão, uma responsabilidade. Bakhtin analisa que:

Na luta contra o convencionalismo e a inadequação de todas as presentes formas de vida ao homem autêntico, essas máscaras ganham um significado excepcional. Elas dão o direito de não compreender, de confundir, de arremedar, de hiperbolizar (ver) a vida; o direito de falar parodiando, de não ser literal, de o indivíduo não ser ele mesmo; o direito de conduzir a vida pelo cronotopo intermediário dos palcos teatrais, de representar a vida como uma comédia e as pessoas como atores; o direito de arrancar as máscaras dos outros; o direito de insultar com um insulto essencial (quase cultural ou cultural?); por último, o direito de dar publicidade à vida privada com todos os seus esconderijos mais secretos (BAKHTIN, 2018, p. 114).

Essa citação desperta uma reflexão profunda no campo teórico da educação, embora esteja relacionada com o teatro, com o uso de máscaras. Nessa arena é onde o professor precisou e precisa se reinventar para que possa atuar da melhor maneira, não apenas com o 'jaleco', mas com as máscaras de que necessita para que essa relação com 'o outro' – o aluno –aconteça de forma mais natural, emocional. Precisa, além disso, utilizar essa sala de aula *online*, na sua multiplicidade de nuances, para que ocorra a aprendizagem, e também que esse 'outro' possa tornar-se engraçado, divertido, que desperte o riso, que seja alegre e otimista.

As professoras, no bate-papo, apresentaram essas “diversas maneiras” de como tentar atingir as crianças nessa relação de aprendizagem no ensino remoto e que, quando não foi possível o “contato” pelas ferramentas tecnológicas, viram na “apostila impressa” um método viável, como se percebeu no enunciado da Professora Pietra. Tal possibilidade, no entanto, precisaria de uma orientação de alguém que soubesse ler e escrever para que o gênero produzisse resultado. Aquele *outro* que orientasse a criança nesse processo, como um itinerário, ou até um “manual de instrução” para aqueles responsáveis por orientar a criança e compreender o que esse *outro* – o professor – propunha como aprendizado à criança. Resgato, nessa discussão, Bakhtin (2011, 2016), e sua reflexão sobre gêneros discursivos, quando enfatiza a maleabilidade, numa perspectiva dinâmica, processual, nunca estática e ossificada. Não são simples gêneros dentre aqueles que compõem uma lista no trabalho docente. Há uma aproximação também com a família e a criança, estratégia esta utilizada pela professora alfabetizadora, pensando em uma pedagogia dos

gêneros que não esteja tão marcada por um excesso quantitativo nem por um desequilíbrio de um equívoco qualitativo do trabalho em sala de aula.

Entendendo como um período de grande preocupação e receio diante das necessidades de um trabalho docente não presencial, e com base nas atividades remotas, observo, no entanto, que, mesmo diante das dificuldades iniciais enfrentadas, as professoras mostraram-se dispostas a mudar as formas e perspectivas do ensino na alfabetização, considerando as possibilidades propiciadas pelas tecnologias, a partir das atividades *online* ou remotas.

4.1.3 O tempo e Intensidade do trabalho da professora no *Home office*: isolamento social como microcronotopo

Bakhtin (2018) afirma que, dentro de grandes séries cronotópicas, há também outros pequenos cronotopos que se atravessam e se interligam. É possível dizer, a partir disso, que o espaço-tempo pandêmico agrega diferentes e pequenos cronotopos nos quais se desvelam tons valorativos para o vírus e para a crise sanitária. Nessa relação, geram-se novos redimensionamentos no trabalho do professor em isolamento social, o que, em consequência, produz uma série de multiplicidade discursivas.

Partindo disso, também aponto o isolamento social como um microcronotopo pandêmico, em que os professores foram inseridos em trabalho *home office* ou teletrabalho, e se revelaram e revelam nas telas dos computadores por meio de aplicativos de teleconferência, em contextos de trabalho remoto e até em reuniões familiares. Vale destacar que o trabalho em casa já se revelava uma tendência no mundo corporativo, algo que foi acelerado pela pandemia, por tratar-se de um processo “previsível” nas relações de trabalho contemporâneas, cada vez mais frágeis e destituídas de vínculos⁴⁸.

As enunciações das professoras apontaram para posições axiológicas sobre essa relação durante o isolamento social, no trabalho remoto e em relação ao tempo e à intensidade do trabalho docente no cronotopo pandêmico:

Professora Sila: [...] essa organização, para mim esse tempo que eu dediquei e ainda dedico, é constante e inovador.

⁴⁸ Não trarei as relações axiológicas que tratam do trabalho e dessa relação.

Professora Judy: que no começo a gente não achou que seria tanto tempo [...]

Professora Pietra: [...] porque a gente teve que entrar numa rotina nova. Estabelecer essa nova rotina e como dar conta com os afazeres da casa.

Professora Maria Alice: [...] adaptação a essa rotina maluca que a gente acha que não, mas a gente trabalha muito mais em casa. Eu digo para montar as aulas, para falar, para criar um vídeo. Não são cinco minutos, a gente demora, a gente edita, faz um monte de coisas para pesquisar [...]. Então, eu acho que foi um ano de muito estudo. Apesar de estarmos reclusos, mas foi um ano de muito estudo.

Professora Carol: [...] questão burocrática, que aumentou muito. É muito relatório. Parece assim que agora a gente tem que provar muito mais, o tanto que trabalha. Deu essa impressão de que o professor, o fato dele estar em casa, ele está trabalhando menos. E aí o jeito que encontraram era transformar toda essa burocracia [...] tem que se fazer tantos relatórios, e preencher tantas fichas e tudo mais, para gente poder justificar o salário, digamos assim.

Quando a Professora Maria Alice afirma que *“a gente trabalha muito mais em casa [...] para montar as aulas, para criar um vídeo. Não são cinco minutos, a gente demora, a gente edita, faz um monte de coisas para pesquisar isso”*, suas reflexões, pautadas no diálogo com a escola presencial, são marcadas pelas palavras cujos acentos valorativos revelam sua relação com as práticas e sua atividade da profissão docente. Essas dificuldades do meio remoto exigem os usos de si para gerir os impasses que são postos nesse microcronotopo do isolamento social e das atividades que precisa administrar, tanto de sua vida privada quando da profissional. A atuação docente, nesse lugar, vai revelando um sujeito-professor dinâmico, engajado com sua prática docente, embora se mostre no meio de um processo de novas experiências. É o que também apresentou, em suas enunciações, a Professora Sila: *“essa organização, para mim, esse tempo que eu dediquei e ainda dedico, é constante e inovador”*.

No discurso da professora Carol, ela ressalta a intensificação do trabalho docente no Microconotopo do Isolamento social, como uma *“questão burocrática, que aumentou muito. É muito relatório. [...] parece que agora a gente tem que provar muito mais o tanto que trabalha. Deu essa impressão de que o professor, o fato dele estar em casa, ele está trabalhando menos. E aí o jeito que encontraram era transformar toda essa burocracia [...] tem que se fazer tantos relatórios, e preencher tantas fichas [...] para gente poder justificar o salário, digamos assim”*. Nessa fala da professora Carol, os acentos valorativos do enunciado apontam para aspectos da invisibilidade do trabalho docente, no que se refere à ampliação das horas de dedicação, enfatizando a necessidade de um tempo maior, mais dedicação, e no uso mais de si

na execução de tantas atividades. Mostra uma ampliação considerável das horas de dedicação, o que implica um debate sobre as normas, principalmente a respeito do que é cobrado e o tempo que se dedica para fazer tais atividades.

Cada professora alfabetizadora enunciou, no momento da Roda de Conversa, sobre a sua atividade, deixando perpassar diferentes vozes sociais no seu discurso, que se aproximam de uns e se distanciam de outros. As docentes sinalizaram, nas suas enunciações, outras demandas para as quais são convocadas, que não deixam de interferir nas suas práticas docentes. A Professora Pietra reiterou que precisava “*estabelecer essa nova rotina e dar conta com os afazeres da casa*”, enfatizando que tem outras responsabilidades nos afazeres de casa, o que indica a diversidade de atividades e o aumento da intensidade na prática docente.

Considerando a importância de discutir essas questões do microcronotopo pandêmico, Rohling (2020) identifica as situações sociais aí geradas:

O trabalhador, no microcronotopo do isolamento social, ao desenvolver suas atividades em casa precisa agenciar os tempos e negociar os espaços físicos da casa para poder trabalhar e realizar as demais atividades cotidianas. Aqui tem-se um outro aspecto atravessando as relações no âmbito do trabalho, o do teletrabalho **acelerado e forçado no limite pelo cronotopo pandêmico**. Essa realidade é simbolizada diferentemente **pelos sujeitos dentro de suas condições de trabalho, que são também distintas**. O que pode ocasionar comodidade para alguns, pode ser um grande esforço cognitivo e de fonte de exaustão para outros. **As esferas da vida íntima e do trabalho se misturam/são borradas numa relação nem sempre justa e saudável**. De modo geral, do ponto de vista do trabalhador o que se ouve é que se trabalha mais, os prazos são mais curtos, há uma busca insana pela produtividade etc. Empregadores, por seu turno, argumentam que se pode agora cortar alguns benefícios como auxílio alimentação e transporte, uma vez que o trabalhador está em *home office*, sem considerar obviamente que há redução de custos das empresas que gastam menos com energia, materiais de expediente etc. Obviamente, o capitalismo não dorme em serviço! Enfim, **é uma arena de luta de classes tensionada no cronotopo pandêmico** (ROHLING, 2020, p. 5231, grifos meus).

Tais reflexões acima citadas nos levam à ética da alteridade, ou seja, uma vez que a vida do eu é sempre atravessada pela vida do outro, e o outro também nos constitui, é preciso que nós também possamos pensar e repensar a questão da ética como alteridade. Bakhtin (2003, p. 96) salienta que “minha vida é a existência que abarca o tempo das existências dos outros”. Cabe considerar como isso afeta, por exemplo, um tempo e um espaço do trabalho remoto, e também nos afeta em relação ao trabalho com a alteridade, com a ética no tempo do cronotopo pandêmico.

A profissão alfabetizadora precisa ser responsável. As preocupações das professoras, em suas falas, mostram essa responsabilidade de ensinar, mesmo em

uma situação adversa, uma vontade de aguçar a curiosidade do aluno, de restabelecer a comunicação real, de reverter as dificuldades a partir da mediação entre elas mesmas e o aluno e deste com sua família. Aponta como ser responsável com o outro, consigo mesmo, com a instituição que lhe abre portas, com o processo de alfabetizar. A profissão de professora alfabetizadora traz, para a seu cerne, esses campos colocados por Bakhtin: a arte, a ciência e a vida. Gonçalves (2012, p. 65) também afirma que “[...] no encontro entre sujeito e arte a própria responsabilidade requer sua existência”.

Em meio a todas as informações, propagandas veiculadas nas mídias, e pagas, muitas vezes, com o dinheiro público, a culpabilização pelo fracasso da educação recai sobre a falta de preparo das professoras. Percebo que, quando não se atua diretamente na esfera da escola pública de sala de aula, com comunidades carentes, em classes de alfabetização, o olhar para a professora alfabetizadora que atua nesses contextos, os discursos proferidos pelas autoridades, pelos prefeitos, dos especialistas da mídia, de outros pais, de outras escolas, e de todos os que falam da educação, preocupa-se mais em apontar o dedo para o professor, para a escola, como se eles fossem os responsáveis pelo fracasso e pela falta de recursos.

Esses discursos hegemônicos não experienciam, na maioria das vezes, a escola pública, uma turma de alfabetização, com alunos reais, pais desempregados, em situação econômica precária ou carentes de cultura. Sendo assim, manter o discurso de incompetência do professor é mais prudente, pois não coloca sob os holofotes a falta de investimento na educação pública, a precariedade das escolas e, ainda, mantêm isentas as empresas que usam desse discurso e da educação brasileira para vender os seus produtos, como as editoras. Segundo tais discursos, seria fácil organizar os trabalhos diários, com *lives*, atendimento personalizado com os pais, protocolos de atividades, entre tantas outras formas mostradas, ensinadas por cursos rápidos, ministrados por especialistas e jornalistas sobre o momento pandêmico. A prioridade dos governos parece não ser a manutenção de uma escola equipada, com condições de realizar um bom trabalho, mas continuar creditando o fracasso da educação à incompetência do professor.

Partindo desse viés, eu me pergunto: com que recurso o professor ou aluno poderá se sentir contemplado com a mediação do conhecimento? Quem fará essa mediação? Quem auxiliará os estudantes? A “babá”, não possuem; os pais, precisam trabalhar; os avós, alguns são analfabetos ou pouco alfabetizados e apenas cuidam

das crianças. Com quem a criança ficaria durante o dia? Os pais, normalmente, têm mais filhos e não há, na maioria dos lares, celular ou computador para todos os membros da família em idade escolar. Há muitos casos em que, quando se dá o agendamento de *lives*, pais cedem o próprio celular para que o filho possa participar. Trata-se de uma busca de soluções, mas, diante de tantas necessidades sociais, o que fazer?

Portanto, o professor, no contexto da pandemia, viu-se obrigado a fazer relatórios e manuais de atividades, com a preocupação com o outro, aquele que iria mediar as “lições” pelas professoras. É o que se nota no discurso da professora Carol: *“É, uma escola tem uma carência muito grande econômica. Então, a dificuldade de ter WhatsApp, de ter o celular decente, de ter uma tecnologia, de ter os créditos, como diz a professora também. Me preocupei muitas vezes com esses créditos”*.

Kramer (2010) salienta, desde as suas pesquisas com as professoras nos anos de 2010, que “nossa época continua a ser um tempo de conformismo, de tentativa de apagamento das diferenças, de consolidação de preconceitos, de discriminação, de cerceamento da palavra e da liberdade, de dogmatismo”, e, ainda no cronotopo pandêmico, vivemos “dentre tantas injustiças perpetuadas contra o povo brasileiro há tanto tempo, o não reconhecimento da importância do trabalho de homens que lutam, em condições adversas nas escolas onde trabalham, com a falta de recurso e esperança” (KRAMER, 2010, p. 17).

4.1.4 As tecnologias e os desafios da formação no cronotopo pandêmico e no microcronotopo do isolamento social

A preocupação com o uso das novas tecnologias e os direcionamentos para se compreender todas essas relações que emergiram no ensino remoto, as dificuldades em esclarecer de que modo precisaram desenvolver as atividades e os novos domínios, tudo isso perpassou a fala de todas as professoras alfabetizadoras.

Para essa análise sobre a tecnologia e os desafios da formação, inicio explicando os processos da dinâmica realizada com as professoras alfabetizadoras, antes da Roda de Conversa. Pelo aplicativo *WhatsApp*, foi encaminhado um link da plataforma sueca *Mentimeter*, convidando à utilização da ferramenta de “Nuvem de Palavras”, a partir de uma sugestão como provocação, para que respondessem, por

meio de três palavras, a seguinte enunciação: quais os Desafios da Docência na Alfabetização nesse contexto pandêmico?

Observamos, na figura abaixo, as palavras escolhidas pelas docentes:

Figura 4 - Nuvem de palavras: Desafios da docência na alfabetização



Fonte: Elaborado pela autora, tendo como suporte a ferramenta Mentimeter

Das seis professoras participantes da Roda de Conversa, apenas uma não conseguiu acesso para a participação nessa ferramenta específica. Devido a dificuldades de acesso pelo celular, ela não respondeu a essa questão inicial de interação.

Analisamos as palavras escolhidas pelas alfabetizadoras para a resposta desta questão, levando em conta que há duas palavras em evidência: a primeira é TECNOLOGIA e a segunda, ESTUDO. Essas enunciações foram muito reiteradas pelas professoras durante a Roda de Conversa. Destaco, abaixo, algumas enunciações em relação à tecnologia:

Professora Sila: a tecnologia é um recurso que eu gosto. Mas, não imaginei que eu teria que lidar com ele nesse momento, assim, no meu dia a dia, mudar a minha organização de dar a aula... Pensar como que eu vou atender o meu objetivo de um conteúdo, dentro de uma sala de aula era uma coisa. Mas no ensino remoto, longe [...]

Professora Maria Alice: eu acho que o ano passado (2019) foi um ano de adaptação às tecnologias. [...] por mais que a gente tenha contato, eu assim, me reinventei porque eu não sabia de tanta tecnologia nova, eu pensava

assim “nossa, isso dá para fazer”. Então, foi um ano de garimpar as tecnologias, o que eu posso fazer e buscar.

Professora Judy: a questão da tecnologia, eu acho que eu aprendi muito e é algo que eu quero estender para a sala de aula.

Professora Carol: [...] ficou muito forte essa questão da tecnologia. [...] Então, foi bem difícil, tive que correr atrás bem rapidinho. Claro, ainda tenho muita dificuldade com a tecnologia, mas já aprendi bastante.

A preocupação com o uso e a aprendizagem das tecnologias ficou evidente nos discursos das professoras, principalmente enquanto ferramentas que as docentes utilizaram nas mediações com seus estudantes. Porém, com a ênfase no fato de que precisavam se “*adaptar*”, “*garimpar as tecnologias*”, “*não imaginei que eu teria que lidar com ele nesse momento*”. Expressaram, ainda, que não foi fácil e que o uso da tecnologia impactou no desenvolvimento das aulas e na interação com os estudantes. A enunciação da professora Sila - “*mudar a minha organização para dar a aula. Pensar como que eu vou atender o meu objetivo de um conteúdo, dentro de uma sala de aula era uma coisa. Mas no ensino remoto, longe*” - sinalizou que, no ensino remoto, o tempo de aula e a organização das aulas e atividades virtuais para os estudantes acarretou em um aumento nas horas de planejamento e preparação de material.

Schlemmer (2021), nessa relação com a tecnologia, ensino remoto ou ensino emergencial, discute, em suas formulações, a indagação sobre o que a pandemia representou nos processos da docência. A sala de aula, como um reduto dos professores, um lugar em que eles se sentiam tão à vontade, cedeu espaço a classes vazias e à procura de outras e novas possibilidades, o que, inevitavelmente, desaguou no mundo digital. Com a pandemia, nesse momento caótico para a sociedade, começou a surgir as diversas possibilidades de conectar os professores, grupos de apoio no *Facebook*, no *Instagram*, no *WhatsApp*. Todos os envolvidos em um movimento de solidariedade entre o mundo da academia, dos pesquisadores, dos professores de diferentes níveis.

Nesse primeiro momento, os docentes utilizaram as mídias numa perspectiva mais instrumental, de ferramenta. O que é que eu posso usar? O que é que eu posso usar para chegar no aluno? Percebemos, nesse momento, que as *lives* e as chamadas de vídeos foram as grandes estrelas do processo, seja por *WhatsWapp*, por *Facebook*, por *YouTube*, por *Instagram* etc. Foram explorados, desse modo, todos os recursos que essas mídias dispensavam.

A expressão “*estão me ouvindo?*” se tornou presente no dia-a-dia dos envolvidos. De um lado, alunos telepresentes, outros representados por seus quadros

com iniciais ou avatares; e de outro, professores insistindo para que abrissem suas câmeras para também melhorar o seu bem-estar, já que a sensação de “*quem que está comigo?*” se fazia presente em todos os momentos. O processo educacional que os professores estavam desenvolvendo também lhes gerou insegurança, afinal, usaram o que tinham (instrumentos), como podiam (metodologias) visando atingir bons resultados (objetivos), e, mesmo com algumas dificuldades ou sem querer, em alguns momentos, aprenderam muito em um tempo relativamente curto.

Outra apreensão trazida pelos enunciados das professoras diz respeito ao domínio e aprendizado das tecnologias, ou seja, elas foram desafiadas e adquiriram capacitação para usar as ferramentas tecnológicas nas suas aulas.

Nessa análise, percebe-se uma relação de *continuum* em que os artefatos tecnológicos são também produções humanas e estão a subjetivar os sujeitos. Sobre as interações, via telas no âmbito do mundo digital, não há como não mencionar o encontro da aula remota no microcronotopo do isolamento social. A aula *online* (ou remota) imposta a professores, alunos e familiares, de modo abrupto, trouxe deslocamentos, rupturas, incertezas, frustrações e aprendizagens de toda ordem. É preciso considerar que o encontro, na aula *online*, já estava presente no ambiente educacional, porém, acentuou-se na emergência do cronotopo pandêmico, como possibilidade para viabilizar as práticas de ensino e aprendizagem, no Brasil, após a decisão pelo recesso das aulas, em meados de março de 2020. Essa relação não foi tranquila, como podemos perceber pelas enunciações das professoras no que diz respeito às dificuldades nos momentos em que tiveram que “se virar” para conseguirem realizar as aulas *online*.

Além das dificuldades dos pais em se adaptar ao ensino remoto, presenciados pelas professoras alfabetizadoras, essas docentes também tiveram que organizar a sua rotina e a compra das ferramentas para o trabalho em casa. Situações diferenciadas, criativas, inusitadas foram evidenciadas nas falas das professoras:

Professora Sila: A minha casa virou uma escola. A prefeitura é a nossa mantenedora, ela não nos ajudou em nada nos equipamentos que nós precisávamos para poder atender as crianças. Celular é meu, o tripé que está aqui também, tive que comprar. O meu marido é professor, então ele tem que ter um computador para ele. Meu filho está na aula, tem que ter um celular bom para ele fazer as aulas dele. Então, a nossa casa realmente virou escola.
Professora Pietra: Eu trabalho em uma escola do campo, então, a questão do contato com as crianças é um pouco difícil. Nem todos têm acesso à internet. Algumas crianças, para eu fazer chamada de vídeo, [...] tive que

marcar um horário; eles tiveram que se deslocar até a casa de alguém ou algum lugar que tivesse o sinal, para conseguir fazer a chamada de vídeo.

Professora Camila: Pelos vídeos, a gente via quem eram as famílias, o tipo de casa, o tipo de móvel, o tipo da roupa que tem em casa, enfim. Queiramos ou não, nós entramos muito mais nas casas das pessoas.

Professora Carol: a dificuldade de ter *WhatsApp*, de ter o celular decente, de ter uma tecnologia, de ter os créditos, [...] Me preocupei muitas vezes com esses créditos. [...] E teve também essa questão do gasto que, do nada, o professor teve que investir de novo – de novo, porque a gente vive fazendo isso – na sua profissão. A gente teve que comprar impressora melhor, a gente teve que comprar um celular melhor. Quem não tinha notebook, saiu correndo comprar notebook. Gente, quando foi em agosto eu fui comprar notebook, sabia que não tinha para vender? Não encontrava. Eu fui em todas as lojas em Curitiba, foi uma doideira. Eu comprei o meu notebook em São Paulo, para vocês terem ideia. Porque não tinha. Eu fui numa loja, eles falaram assim para mim: “olha, só tem esse que está aqui no mostruário”. [...] Ele explicou exatamente isso, que todo mundo saiu correndo comprar um notebook. [...] a gente teve um gasto. A gente teve que melhorar a internet na casa da gente para dar conta.

Essas enunciações das professoras mostram as dificuldades do uso e do acesso às tecnologias e do quanto o professor precisou investir na compra de materiais para que pudesse trabalhar remotamente. Diante disso, convém destacar uma informação, a saber, de que, em 1997, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) já assinalavam o problema das condições desiguais das escolas para uso das tecnologias, o que podemos ampliar para o acesso à internet, para a comunidade escolar atualmente, e para a própria escola.

No cronotopo pandêmico, que impôs um regime de ensino remoto emergencial, foram potencializadas as lacunas das normas, visto que, antes da pandemia, não havia a exigência para o ensino da educação básica, por meio das vias digitais. Com isso, diante da necessidade emergencial, novas normas foram criadas e, ao mesmo tempo, os professores re-normalizaram suas práticas e mostraram a complexidade da atividade docente.

O cronotopo pandêmico mostra, de maneira explícita, como as desigualdades sociais são notórias na educação, e acentuam a responsabilidade pelo insucesso, evasão e baixos índices de aproveitamento dos estudantes, como também escancaram a dificuldade de atualização e formação dos professores, principalmente em relação ao uso de um recurso metodológico no desenvolvimento das suas práticas. Porém, nem nas escolas há internet e/ou equipamentos que permitam tal uso e o desenvolvimento de práticas para esse ofício, mesmo antes da pandemia.

Aguiar e Ferreira (2020) salientam que a mudança do espaço físico para o virtual, com o fechamento das escolas e de outras instituições de ensino, foi uma

medida urgente e pouco refletida. As implicações desse processo nas condições das escolas brasileiras, nas quais metade da população ou não tem acesso livre à internet ou possui acesso precário, configuram-se forças desproporcionais no enfrentamento à pandemia. Santos (2001), para refletir sobre tal situação, afirma:

[...] o denso sistema ideológico que envolve e sustenta as ações determinantes parece não resistir à evidência dos fatos. A velocidade não é um bem que permita uma distribuição generalizada, e as disparidades no seu uso garantem a exacerbação das desigualdades. A vida cotidiana também revela a impossibilidade de fruição das vantagens do chamado tempo real para a maioria da humanidade. A promessa de que as técnicas contemporâneas pudessem melhorar a existência de todos cai por terra e o que se observa é a expansão acelerada do reino da escassez, atingindo as classes médias e criando mais pobres (SANTOS, 2001, p. 117).

Nas palavras desse autor, observo que a ordem imperativa do sistema capitalista globalizado parece se relacionar e se localizar na exclusão digital como um fator que determina a presença ou a ausência do indivíduo no mundo. Assim, o direito a existir e interagir no meio social perpassa pela condição de acessar os recursos necessários que permitam sua inclusão.

As professoras alfabetizadoras falam de suas experiências com as tecnologias, sobre a relação de suas primeiras reações na aprendizagem e sobre o seu uso, porém não dispõem de um ambiente virtual adequado para a aprendizagem, o que favorece a improvisação de muitas práticas pedagógicas. Elas têm indicado, justamente, esse movimento “criativo amador” que, de certo modo, como se tem dito, reflete a vivência de profissionais que “foram dormir professoras presenciais e acordaram professoras virtuais”.

Ao se posicionarem pelos seus discursos, pelos seus dizeres, as docentes tomam partidos, e ao enunciar, falam sobre outros sujeitos e seus modos de agir, que também são enunciativos em meio a este processo, agem com as forças da enunciação. Bakhtin (2015) salienta que temos a possibilidade de fazer uma análise concreta e minuciosa de qualquer enunciação, percebendo-a como unidade contraditória e tensa de duas consciências opostas da vida verbal. Tal reflexão merece uma discussão mais profunda, a partir dos enunciados a seguir, nos quais o conflito já está instaurado tanto na voz da professora Sila - *“A minha casa virou uma escola. A prefeitura é a nossa mantenedora, ela não nos ajudou em nada nos equipamentos que nós precisávamos para poder atender as crianças. Celular é meu, o tripé que está*

aqui também, tive que comprar”; quanto na da professora Camila: “pelos vídeos, a gente via quem eram as famílias, o tipo de casa, o tipo de móvel, o tipo da roupa que tem em casa, enfim. Queiramos ou não, nós entramos muito mais nas casas das pessoas.”

A professora Sila apresenta a sua casa, que é a representação da vida privada, e salienta que foi transformada em uma escola, na representação daquilo que é público. Nessa relação, as vidas se misturam, tanto as relações familiares quanto as profissionais. A professora Camila, por sua vez, verbaliza que, por meio das *lives*, foi possível entrar na casa das famílias e observar suas particularidades, suas vivências, enfim, a intimidade outrora exclusiva de seus membros. Podemos relacionar, a partir da análise da autora Arfuch (2020), nesse cronotopo do isolamento social, o cronotopo da intimidade.

Essa autora salienta que, no cronotopo da intimidade, a união do espaço-tempo com o afeto desdobra-se como um conceito que se caracteriza, por exemplo, pela experiência *da e na casa, do e no lar*. Há aqui uma concretude, na qual casa e corpo entrelaçam-se, na certeza de uma materialidade que se manifesta em nossa sensação de proteção contra as intempéries da vida social e natural. Objetos, espaços, lembranças enredam-nos em memórias que superam cronologias.

Com a pandemia, em 2020 e 2021, o tempo em casa foi redimensionado e encontrou-se, inexoravelmente, com o tempo midiático, com as novas organizações do espaço da casa e novas reorganizações de atividades remotas, com essa educação por meio das telas. Tais telas passaram a representar sujeitos em seus espaços de intimidade. Marialva Barbosa (2017), ao discutir sobre inter-relações entre tempo, tempo histórico e tempo midiático, explica que o tempo midiático foi dependente e, ao mesmo tempo, produtor da espessura temporal contemporânea. Nessa discussão, destaca que o fluxo temporal promovido pelas tecnologias avançadas de comunicação e a velocidade da circulação de informação modificaram a experiência temporal cotidiana:

[...] qualquer instante se transforma em tempo de frenesi que dura continuamente [...]. Há o tempo em que todos devem estar conectados, em que todos podem ser alcançados sem demora, o tempo real, que abole prazos e tempos mortos. Instaura-se um tempo sem intervalo, fluido, numa espécie de eterno presente (BARBOSA, 2017, p. 21).

No mundo pandêmico, isso é sentido e experimentado intensamente. Na prática cotidiana e inflexível, o tempo-espaço, que nos coloca no isolamento social em casa, é o mesmo que nos aprisiona em um eterno presente, sem expectativas de futuro. Como apresentado no discurso da professora Judy, evidencia-se bem essa relação de expectativa e ansiedade: *“no começo a gente não achou que seria tanto tempo. [...] a gente sempre ficava na expectativa de voltar. Ah, é mais um mês, é mais uma semana. E a gente demorou para se organizar”*.

A representação da casa, até então considerada refúgio, vista como proteção, é invadida por câmeras ligadas em celulares e computadores, permitindo que pessoas não incluídas no rol daquelas que poderiam partilhar de nossa intimidade adentrassem nosso quarto, sala, ou qualquer outro espaço doméstico escolhido para as *lives*, para as aulas em vídeos, ou para as reuniões pedagógicas. Em suma, um público diverso, de um outro tempo-espaço, passou a invadir nossa privacidade. Trabalho e casa fundiram-se sob o mesmo teto, e as informações da rua, transmitidas pela televisão, atualizava-nos sobre a tragédia e a catástrofe, que eram, assim, trazidas para a sala.

Nessas discussões, percebo que o tempo da pandemia pode ser sentido como catastrófico e tem, na mídia, um canal de construção de sentidos diante da perplexidade do isolamento e das mortes. E é nos lugares de memória, que habitam e ocupam nossos corpos e gestos, que entendemos as mudanças na vida das professoras. Entendemos ainda as reorganizações necessárias para aprender, ensinar e encontrar caminhos para atingir aquele aluno que se encontra longe, ou que não tem o contato pelas telas do computador ou do celular por causa da falta de condição, mas que olha pela tela da televisão os discursos de morte, as escolhas das imagens pelos jornalistas para dar força discursiva a esse cronotopo pandêmico.

A união entre espaço-tempo e afetividade ativa saberes e memórias que perpassam os corpos, os sentidos e os espaços que ocupamos. Os microcronotopos que escolhemos como pontos reflexivos são exemplos disso, como do isolamento social, da intimidade, o espaço-tempo-afeto, a partir das vozes das alfabetizadoras que enredam percepções e sentidos de tempo remoto, memória, corpo e catástrofe. Nas realizações das atividades remotas, no ato de lidar com os afazeres domésticos, no cuidar dos filhos, o anseio por dar conta de tantas atividades leva a uma sensação de aceleração do tempo. Há uma sensação de que se precisa resolver tudo o que se nos apresenta, e isso foi algo muito experimentado pelas professoras nas relações com o seu trabalho remoto. Tais diferentes experiências e vivências causam a

percepção de instantaneidade, de deixar presente ou de “presentificar” o mundo em que vivemos.

Aqui, é interessante observar que as tecnologias, as relações entre os professores e os estudantes mediados pela tela, ou pelas atividades remotas, por aqueles professores cujo contato se dava pelo celular, pelo *WhatsApp*, viraram materialidades diferentes. Agora, com o isolamento, transformaram-se na única via para a aprendizagem do estudante, para a possibilidade de interação, e, com isso, suscitou-se uma mudança de foco.

Até então, o uso da tecnologia servia quase que exclusivamente para as comunicações virtuais, para o troca de mensagens diárias, para as interações nos grupos de família, amigos etc. No cronotopo pandêmico, tal utilização foi retirada desse contexto e passou para uma relação de aula *online*. A materialidade da tecnologia como interação, divertimento é diferente daquela que é usada para atingir um objetivo pedagógico em um contexto em que não há o contato que, na relação da escola, gera um sentimento de pertencimento.

Outros enunciados apontam que, na volta do ensino presencial, algumas estratégias deveriam continuar, tais como: *“Eu quero ter ainda esse contato no WhatsApp” (professora Maria Carol); “às vezes, a gente não tem tempo de falar com a família na sala. Às vezes, uma reunião, o pai não vai [...] a tecnologia ajuda a aproximar. Porque, às vezes, aquele pai que a gente precisa falar agora, ele vai daqui a três meses para a escola e aí já se perdeu muito na questão de encaminhar para uma avaliação”*.

Como se nota, embora a abrupta exigência das escolas para que os professores se adequassem ao uso das tecnologias para fins pedagógicos tenha causado, num primeiro momento, incertezas quanto aos resultados de tais mudanças, muitas professoras, na Roda de Conversa, apontaram perspectivas promissoras desse uso, quando do retorno do ensino presencial. O mais importante se refere ao contato com a família dos alunos, a aproximação entre pais e escola no intento de criarem, juntos, alternativas viáveis de equilíbrio entre o chão da escola e o espaço virtual.

4.1.5 Estudo: Aprendizagem da docência no cronotopo pandêmico

Outra palavra que ganhou destaque na Nuvem de Palavras usada como dispositivo para a Roda de Conversa foi “Estudo”. Nessa relação, trago os enunciados da Professora Sila que servem como suporte para o diálogo sobre alguns pontos interessantes relacionados a essa palavra:

Professora Sila: O professor que tem que inovar, o professor que tem que trazer diversas maneiras, diversas estratégias de ensino. E, nesse momento, eu estou com o segundo ano, que são os mesmos alunos do primeiro ano. Eu achei, assim, bem interessante eu acompanhar, porque são os mesmos, então eu já venho registrando, eu sei como que eles estão a nível de aprendizagem. Uma das coisas interessantes que eu fiz foi poder fazer esses grupos de crianças, mas no nível de aprendizagem que eles estão. Para que? Para que eu pudesse vê-los da forma que era a necessidade de eles aprenderem. O que mais que seria interessante. E como pudesse fazer esse material que fosse atingir e que fosse fácil também para o pai e a mãe entender como é que aplicaria esse material. Porque não é só ensinar o aluno, a gente tem que ensinar o pai e a mãe também, que são ali no momento os formadores que estão nos substituindo.

Nos enunciados “o professor tem que inovar [...] tem que trazer diversas maneiras, diversas estratégias de ensino”, é interessante considerar a expressão “tem que” denotando obrigatoriedade na realização da profissão docente. Note-se que, no fragmento, não há modalização do discurso, mas a constatação de que o trabalho é essencial, principalmente nesse cronotopo pandêmico. Além disso, a professora salienta, na sua fala: “que eu já venho registrando, eu sei como que eles estão a nível de aprendizagem”. Isso demonstra sua experiência e capacidade para realizar as estratégias e fazer com que esses estudantes avancem na aprendizagem. O enunciado diz respeito ao conhecimento que ela tem a respeito da escola, do ensino e da organização desse ensino refletido e refratado pela responsabilidade de seus atos. Aqui, não há juízos de valor ou constatação sobre o que é certo ou errado, somente ênfase que a necessidade trazida pela professora na sua fala reitera esse contexto de estudo e formação na construção de sua docência.

Esses elementos também são percebidos pelos sistemas de ensino que, por uma determinação legal⁴⁹, vão organizando e sistematizando processos de formação

⁴⁹Nas Políticas Educacionais, encontramos o termo formação continuada. Com destaque, na Lei de Diretrizes e Bases (LDB), 9394/96, a inclusão feita pela Lei 12.796, de 2013, na atualização da LDB. Com a nova redação, fica garantida a formação continuada dos(as) profissionais da educação no local

continuada. Quem pode assumir a perspectiva de atualização, pode assumir a de aprofundamento, ou a de treinamentos específicos. Por exemplo, no cronotopo pandêmico, as secretarias municipais, como a secretaria da qual as professoras fazem parte, tiveram que se reorganizar e fazer uma formação pontual de treinamento para uso do *Zoom*, do *Drive*, do *Google forms*, das plataformas livres, entre outras possibilidades. Percebeu-se que, nesse primeiro momento, o objetivo recaía no uso, na aquisição da capacidade para utilizar tais recursos e nas potencialidades para agregar ou não nas aulas remotas.

Naquele momento (2020), tratou-se de formações rápidas e que adotaram a perspectiva de desenvolver uma habilidade específica dadas as peculiaridades do momento, principalmente no que se refere às tecnologias na educação, ainda numa perspectiva de treinamento. O próprio professor, ao refletir sobre a sua prática, desenvolve conceitos e busca leituras, não se fixa exclusivamente em sua prática, ele também lê, pesquisa sobre autores, recorre a fundamentos. Além disso, investe dos próprios recursos no seu processo de desenvolvimento profissional. Sendo assim, a formação continuada torna-se um processo constante, que se dá ao longo da carreira e que promove e aperfeiçoa o desenvolvimento profissional do professor.

Nessa relação, na Rede Municipal de Araucária, as ferramentas utilizadas para a realização das formações, nos anos de 2020 e 2021, foram o *Google Meet* (específico para os professores – grupos restritos de acordo com o dia da hora atividade) e o *YouTube* (aberto para professores e comunidade em geral). Observando o canal da SMED, no *YouTube*, inscrito desde 15 de maio de 2020, podemos visualizar mais de 300 cursos, palestras, orientações e contação de histórias (minha preocupação, aqui, não se volta aos temas e prescrições, tampouco a quem se dirige, para que e com que propósito. Procuo apenas apresentar um dado). Durante esse período, até março de 2022, pode-se notar, no canal, a quantidade de

de trabalho ou em instituições de educação básica e superior. Vejamos o texto na íntegra, do parágrafo único do artigo 62A: “Garantir-se-á formação continuada para os profissionais a que se refere o caput, no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação.” (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013). (BRASIL, LDB, Artigo 62A, parágrafo único). Outro documento que destaca o conceito de formação continuada é o Plano Nacional de Educação (PNE), de 2014. O mesmo mantém o sentido dos documentos anteriores, concebendo-a em dois espaços distintos: aquela desenvolvida nas instituições de ensino, de graduação ou pós-graduação; e a promovida pelas Secretarias de Educação, podendo ser por meio de cursos específicos (em parceria ou não com instituições de ensino) ou a que acontece no próprio ambiente escolar.

informações às quais os professores tiveram acesso, além das formações em hora-atividade.

Como amostra dessa oferta de formações e cursos, além das atividades remotas e das organizações com os alunos, a secretaria, mensalmente, mantinha um cronograma com os eventos, cursos e formações ofertadas para as professoras. Na figura abaixo, mostro apenas o mês de setembro (2020), a título de ilustração:

Quadro 5 - Calendário 2020 – mês de setembro – SMED Araucária

Setembro						
Dom	Seg	Ter	Qua	Qui	Sex	Sáb
		1	2	3	4	5
6	7	8	9	10	11	12
13	14	15	16	17	18	19
20	21	22	23	24	25	26
27	28	29	30			

02/09 (das 9h às 11h) Reunião com Pedagogos, Assessores Pedagógicos e/ou Diretores da Educação Infantil
03, 04, 08, 10 e 11/09 15h Fórum Municipal em Defesa da Escola Pública
08/09 Última data para entrega do plano de reposição referente ao período de 06 à 30 de de abril
07/09 Feriado: Independência do Brasil
08 à 14/09 (das 9h às 11h) Formação com Pedagogos, Assessores Pedagógicos e Diretores do Ensino Fundamental (por núcleos)
21 à 25/09 (9h ou 14h) Formação com Professores do Ensino Fundamental – Anos Iniciais
28/09 (9h ou 14h) Formação com Professores do Ensino Fundamental – Anos Finais
28, 29, 30/09 (9h ou 14h) Reunião com Professores e Educadores da Educação Infantil
De 22 a 30 abertura das Unidades para entrega de kit alimentação

10/09 Prazo final para resposta da Pesquisa enviada em 25/08 para famílias e profissionais.

Fonte: <https://araucaria.atende.net/subportal/educacao/pagina/sobre-a-smed>. Acesso em 25 de ago. 2022.

O Quadro 5 representa apenas um recorte para que se observe o fato de que, remotamente, os professores tinham as formações em hora atividade, além de outras palestras encaminhadas no grupo de *WhatsApp* das escolas e a formalização do cumprimento de protocolos realizada pela SMED.

Sendo assim, a prática, como apontou a professora Sila em um fragmento acima, está colocada como uma articulação para a própria compreensão do conjunto de conhecimentos que estão já sistematizados e organizados em relação à atuação profissional. Percebo, pela enunciação da professora, que esses conhecimentos não são engessados, vão se transformando de acordo com os diferentes campos de conhecimentos e na busca constante por inovações. Quando a professora atua, a prática adquire um estatuto muito mais intenso, mas isso não quer dizer que tal ação consiste em um fazer que repete a prática de outros professores, sem a preocupação com o articular de conceitos que são desenvolvidos pela teoria. Nessa prática, a

professora vai articulando conhecimentos e é muito difícil para o profissional docente explicar tal caminho, ou seja, que determinadas atitudes suas em sala de aula advêm do seu processo de formação e que ele está, de fato, articulando, na sua ação, conhecimentos que adquiriu no processo formativo. Para realizar tal percurso, a professora precisa sistematizar, parar, registrar, refletir, e, nessa dinâmica cotidiana, nem sempre sobrar tempo para a concretização dessa sistematização, que leva em conta o quanto ele incorporou, em sua prática, daquele conjunto de conhecimentos que os professores lhe transmitiram.

Perguntei para as alfabetizadoras sobre a sua prática no cronotopo pandêmico, e houve uma complementação de enunciados, ou seja, cada alfabetizadora, na hora de participar da Roda de Conversa, enunciava partindo da expressão “*complementando a professora tal*”, e traziam, assim, particularidades a respeito do entendimento do fazer docente nesse cronotopo pandêmico. Entretanto, como já exposto, sempre apresentando as dificuldades, o modo como aprendeu e como conseguiu superar as dificuldades e trabalhar remotamente.

A professora Judy enuncia:

Professora Judy: esse ano (2021), a gente aprendeu a lidar, mas é sempre expectativa, é tentativa e erro. Eu sei que, dependendo da turma que trabalha, você consegue trabalhar com o *meeting, live*. Mas, eu não consegui fazer isso. A minha atividade é com vídeos, áudios e atividades no WhatsApp. Então, eu senti assim que muitos da turma se perderam. Tem uns que a gente não conseguiu atingir. E o desafio continua. [...] É tentativa e erro, e se reinventar.

“*Aprendeu a lidar*”, “*expectativa*”, “*tentativa*”, “*erro*”, “*desafio*” e “*se reinventar*” mostraram-se como atenuantes na enunciação em relação à prática desenvolvida, e a alfabetizadora se coloca na posição enunciativa de primeira pessoa, salientando: “*eu não consegui fazer isso*”, como se estivesse se justificando por não ter conseguido usar ferramentas de interação como o *Meeting* e as *lives*. Porém, usou outros recursos, tais como vídeos, áudios e atividades no *WhatsApp* para alcançar os alunos. Ao mesmo tempo, o discurso individual dessa professora também revela um discurso de grupo, pois, as tentativas e erros nas escolhas das atividades para encaminhar aos alunos corresponde à prática de todas as docentes para fazer com que a aprendizagem aconteça. E a professora frustrou-se nessa relação, como se nota quando ela diz: “*eu senti assim que muitos da turma se perderam. Tem uns que a gente não conseguiu atingir*”. Percebe-se que o objetivo é um, ensinar, mas, para que

a realização das atividades e a escolha pelas *lives* alcancem o objetivo almejado, isso depende de um grupo, de alunos, da escola, das famílias. Daí certa frustração quando um esforço individual não alcança os objetivos de um grupo.

Aqui, a professora deixa transparecer o sentido que ela própria atribui à noção de grupo, que aponta para uma diversidade de vozes. Ele vai além, destacando que, neste âmbito, é perceptível o fato de que não se pode atingir a todos e que alguns alunos se perderam no caminho. Primeiramente, há uma sinalização para uma noção de grupo já restrita, pois ela é prenunciada pelo modalizador “*sentir*”, e traz a sensação para o momento: “*eu senti que alguns se perderam*”; e em seguida, esta noção é reiterada discursivamente pelo próprio sujeito, quando este enuncia: “*E o desafio continua. [...] é tentativa e erro, e se reinventar*”. Na sua enunciação, deixa transparecer essa sensação de que a docência é um desafio, e que não atingir a todos faz parte do processo pedagógico na realização de seu ofício de ensinar.

As forças vocais da enunciação estão presentes nestes enunciados de uma forma centrífuga, o que pode ser percebido na maneira como a professora alfabetizadora se posiciona. Ao falar sobre como organizou as atividades e não conseguiu atingir a todos os alunos, aponta e reproduz, provavelmente, vozes com as quais já interagiu, e que constituem o seu dizer. Entretanto, tal reprodução, mesmo que transpassada pelos bons tons do contexto em que se encontra, e dentro do cronotopo pandêmico, não é neutra no que se refere aos conflitos internos. Ressalta, nessa relação, a dificuldade da educação brasileira para atingir o aluno, fazer com que ele desenvolva a aprendizagem da leitura e da escrita. As respostas apontam para o propósito de se pensar uma escola que olha para o sujeito como detentor de uma passividade homogênea, que, por situações familiares, econômicas e sociais, não são protagonistas e não possuem todos os acessos e condições para esse ensino digital. As relações dialógicas se estabelecem com o leitor, mediadas por certa dose de teatralidade, o que reitera o espaço escolar como um lugar de exclusão social.

Retomo as palavras “*reinventar*” e “*desafio*”, enunciadas pelas alfabetizadoras, para destacar que elas as relacionam, especificamente, aos desafios encontrados na adequação da prática docente à tecnologia durante o período de ensino remoto, e que tiveram dificuldades no período de adaptação, possivelmente devido à falta de uso e/ou ao desconhecimento dessas tecnologias como possibilidades de ensino, ou até mesmo à não utilização devido às condições materiais, de certo modo, precárias das escolas.

Garcia (2008) salienta esse olhar para a escola e para a prática das professoras alfabetizadoras, no sentido de resgatar o conhecimento que por elas é produzido no cotidiano escolar, no seu trabalho, e que, frequentemente, esse conhecimento da prática, em especial no referente à tecnologia, é

[...] desqualificado pelos que pretendem “capacitá-las”. Aliás, já o título “capacitação de professores” é revelador do preconceito, pois só pode pretender capacitar as professoras quem as considera incapazes. E se elas são consideradas incompetentes é porque, equivocadamente, muitos desconsideram a prática como o um espaço de produção de sentidos (GARCIA, 2008, p. 19).

Mizukami é outra pesquisadora que apresenta a importância e o reconhecimento da necessidade da formação continuada, “na busca de novos caminhos de desenvolvimento, deixando de ser reciclagem, como preconizava o modelo clássico, para tratar de problemas educacionais por meio de um trabalho de reflexividade sobre as práticas pedagógicas e de uma permanente (re)construção da identidade docente” (MIZUKAMI, 2008, p. 28).

Outro discurso trazido pela professora Sila sobre a professora alfabetizadora, sobre os encaminhamentos e sobre esse aprendizado da docência, pode ser observado a seguir:

Professora Sila: Nenhuma criança aprendeu da mesma forma que o professor ensinou. [...] E já falei em alguns momentos de estudos, que eu me tornei a professora que eu sou, mas foi ao longo dos anos, ao longo da minha caminhada. Então, eu só me tornei melhor com todo esse aparato, com todo esse conhecimento que a gente tem durante a nossa vida, tanto acadêmica, quanto o pé no chão da escola. Compartilhando, você podendo conversar com o teu professor que é teu companheiro e dizer assim “puxa vida, como é que você fez tal coisa?”. Então, é um aprendizado assim que é constante. Não é algo que se finda.

Não me refiro aqui a todas as possibilidades dialógicas de análise apontadas pela professora, mas à relação do que já foi exposto, entre formação continuada e formação permanente, no aprendizado, no ser aprendente.

Início apresentando a seguinte enunciação: “*eu me tornei a professora que eu sou, mas foi ao longo dos anos, ao longo da minha caminhada. Então, eu só me tornei melhor com todo esse aparato, com todo esse conhecimento que a gente tem durante a nossa vida, tanto acadêmica, quanto o pé no chão da escola*”. Aqui, novamente é enfatizado o discurso da formação permanente. Sob essa perspectiva, diálogo com

Vieira, para quem, na educação permanente, o saber encontra-se nos sujeitos das relações, nos educandos, nas professoras, nos “atores ativos da formação, que atuam com vistas a uma ação transformadora através do exercício de trabalho coletivo para aprender, para trocar, para reinvestir o antigo com o melhor que há no novo” (VIEIRA, 2013, p. 191). Diante da realidade do trabalho pedagógico, esses sujeitos estão em permanente troca e produção de “saberes” e “fazeres”, levando em conta as realidades de seu ofício.

A Professora Judy, em relação ao seu aprendizado da docência, destaca a professora alfabetizadora como pesquisadora no trabalho remoto. É o que se nota nos enunciados seguintes:

Professora Judy: a questão da pesquisa, que o professor tem que ser pesquisador. [...] Como que vai gravar o vídeo [...] quantos e quantos milhares de vídeos a gente assistiu. E os tutoriais e a procura. [...] eu me senti uma pesquisadora nesse momento assim de até fazer cursos curtos de aprendizado. Nesse momento de trabalho remoto. Essa palavrinha fica na nossa cabeça. E assim, acho que o tempo todo a gente ficou pensando “como que eu vou ensinar?”. Eu acho que o tempo todo, assim. Cada atividade remota, cada vídeo, o que chegou, o que ele aprendeu. E isso ficou muito em mim, sabe? E eu vejo assim, que eu tive um olhar diferenciado para o ensinar nesse momento.

Esse fragmento da fala da professora Judy, que salienta a questão da pesquisa e do professor como pesquisador, aponta para o discurso coletivo, e novamente se volta à necessidade de explicar a relação com a profissão docente no ‘como ensinar’ e nesse olhar diferenciado. Resgato, assim, as contribuições da pesquisadora Garcia (2008), relacionando-as ao que diz a docente a respeito do processo de se tornar pesquisadora de sua própria prática. Essa atividade que faz com que ela analise sua própria prática leva a professora a atualizar os conhecimentos que adquiriu com seu curso inicial e que foi enriquecendo em sua prática e em cursos, leituras e estudos. Nesse sentido, a investigação da professora se dá em decorrência de sua preocupação com os melhores métodos para ensinar e de sua sensibilidade para compreender os estudantes, e melhor identificar os fundamentos teórico-metodológicos e ideológicos de sua prática.

O enunciado realizado pela Professora Judy - sobre como ela vai ensinar e como ela teve um olhar diferenciado para o ensinar nesse momento -, destaca, para a alfabetizadora, uma leitura da escola, da aprendizagem, nessa observação da realidade escolar com mais complexidade e não como uma relação direta e rotineira

voltada a cumprir protocolos. “*Cada atividade remota, cada vídeo, o que chegou, o que ele aprendeu*” permite um olhar intencional e mais apurado, porque está enriquecido pela pesquisa, pela procura de novas práticas que possibilita, na atividade remota, perceber que o estudante aprendeu.

Ao mesmo tempo, as alfabetizadoras, nessa voz coletiva do trabalho docente, apontam conflitos, anseios, medos e encontros positivos com os pais, com as crianças e com elas mesmas, no desejo dessa compreensão de seu trabalho docente. As alfabetizadoras se perceberam parte de um processo que discrimina e exclui grandes contingentes de crianças brasileiras, em sua maioria, advindas da classe trabalhadora. Apresento a continuação da fala da Professora Judy que, em determinado momento, salienta:

Professora Judy: O que ainda me preocupou são aqueles que a gente não conseguiu atingir, que eles tinham dificuldades comigo na sala. Porque eu também continuei com a turma. Eu estava com eles na turma e levei para o outro ano. [...] não é pela gente. A gente fez o máximo de ligar, de procurar, da pedagoga ligar. Mas, não conseguimos alcançar, por quê? Porque eles não tiveram apoio. E, nesse momento, a gente tinha que ter o apoio da família, de eu ligar, de fazer aquela interação. Qual que é o ambiente que ele vive? E quantas vezes a gente ligou e estava lá a mãe gritando com a menina. A menina prestando atenção no irmão que corria. E daqui a pouco a mãe gritando. E eu fiquei com pena dessa criança. Porque eu lembro assim, na sala era o momento que ele tinha o momento dele, de sentar lá na carteira e você mediar a situação. E, em casa, por mais que você ligasse para ele e tentasse aquele contato visual, parar ou pegar o material, era muito barulho, era falta de concentração. Então, a minha frustração é de não conseguir essa interação com esses alunos com dificuldade.

Os enunciados destacados acima estão carregados de relações axiológicas, o que me leva a pontuar e reiterar o discurso que aborda o acesso e a exclusão, e que são apontados no fragmento da fala da professora Judy. Primeiro, quando a professora se refere aos alunos os quais não conseguiu atingir - “*a minha frustração é de não conseguir essa interação com esses alunos com dificuldade*” -, ela também compreende que não foi só por causa dela, da prática e da interação utilizada naquele momento, mas, também, devido às condições familiares advindas do contexto social a criança. Dois pontos posso considerar aqui: primeiro, a professora se indaga por que ela não conseguiu atingir todos os alunos, principalmente, aqueles que tinham dificuldades no aprendizado, e julga-se frustrada, não está conformada com a situação dessas crianças. As possibilidades de comunicação, via telefone, via chamada de vídeo, mostraram-se insuficientes, servindo apenas para denunciar a realidade vivida

pelas crianças. E tais denúncias e críticas apresentadas no trabalho docente da professora tornam-se elementos constituintes dessa realidade refletida e refratada. O segundo ponto a ser destacado refere-se ao olhar da professora sobre a importância que ela tem na interação com a criança em sala de aula presencial, o momento em que a criança apresenta condições para se concentrar no estudo, em que o contato visual é concreto. Pela fala da professora, nota-se o anseio da mesma para que haja um equilíbrio entre a utilização de ferramentas tecnológicas – que se tornam, cada vez mais indispensáveis – e a convivência real em ambiente presencial de ensino. Isso porque, em grande parte das situações, a criança pertencente a lares, de certo modo, desajustados, nos quais ela precisa lidar com outras obrigações – cuidar dos irmãos, dividir pequenos espaços, presenciar brigas etc. –, o que ela mais precisa para aprender é afastar-se, estabelecer o contato mais concreto com a professora. Como diz a professora: “*o momento que ele tinha o momento dele*”.

Nesse discurso, é salientada a voz social segundo a qual o alfabetizar é posicionado no modo como a criança aprende, e quais as condições que dispõe para isso, e que foi reiterado em várias enunciações. Apresento, a seguir, uma fala da professora Sila para ilustrar tais objetivos:

Professora Sila: Nenhuma criança aprendeu da mesma forma que o professor ensina. [...] Então eu já venho registrando, eu sei como que eles estão a nível de aprendizagem [...] Para que eu pudesse vê-los da forma que era a necessidade deles aprenderem. O que mais que seria interessante. E como pudesse fazer esse material que fosse atingir. [...] Mas, uma coisa que eu aprendi a valorizar bastante, como esse meu aluno aprende. Porque não basta eu reinventar a roda ou ficar criando coisas que não vão atingir esse meu aluno. Então, nesse momento que eu estou distante dele, essas videochamadas, que eu faço também individualmente, eu aprendi como ele é educado em casa, como ele aprende com o pai, com a mãe.

Essas são palavras reveladoras da alfabetizadora reforçam o olhar para o modo como a criança aprende - “*uma coisa que eu aprendi a valorizar bastante, como esse meu aluno aprende*”⁵⁰ -, e isso tira a centralidade da educação da figura da professora,

⁵⁰ Nessa reflexão, caberiam outras questões sobre as políticas compensatórias, os métodos de alfabetização e a relação do professor nessas mudanças paradigmáticas, porém, não entrarei em todas essas questões, atendo-me ao recorte da pesquisa, mas destaco Smolka (2012, p. 21) para incentivar futuras reflexões sobre esse ponto: “O fato é que o trabalho de Ferreiro está tendo no Brasil a maior repercussão [...]. É interessante, contudo, atentar para o movimento histórico das pesquisas, no campo da psicologia, da linguística e da pedagogia, analisando as relações entre as mesmas e as suas implicações sociais e políticas [...]. Mas por que isto começa a ser dito? Nessas colocações, o que é dito? O que não é dito (e é, portanto, ocultado pelo/no discurso)? O que se quer dizer com essa fala? Ou seja, mais especificamente, quando jornais, livros e revistas lançam a polêmica sobre o ensino da língua, sobre alfabetização, sobre escolarização, o que está realmente em jogo? Quais as condições

como um ensino único e unilateral, considerando-a como detentora da saber – típico da escola tradicional -, e aponta para um enfoque da aprendizagem infantil que leve em conta a linha pedagógica construtivista⁵¹ de educação, o que é ressaltado pela professora em sua fala. Aqui também destaco Garcia (2008), na sua pesquisa sobre a formação de professoras alfabetizadoras, quando salienta que essas devem ter uma direção clara em sua prática, “o que não significa esperar que as crianças vão sozinhas, porque eu sou construtivista”, nem impedir que as crianças construam conhecimentos, “senão estarei abdicando da minha condição de professora”. Assim dizendo, é preciso “ir colocando todas na mesma forma do método”, mas a partir da atuação pedagógica dessa alfabetizadora, desse avanço em seu processo de construção de significados sobre o mundo e sobre ela mesma.

Esta visão de escola excludente e homogeneizada, embora familiar a determinadas realidades, precisa ceder espaço à diversidade, ao diálogo e à busca por formas de produção do conhecimento que não se centralizem única e exclusivamente no protagonismo do professor, mas que dê lugar a trocas simbólicas efetivas entre os sujeitos/agentes da educação. Mais ainda, que não dependam apenas da atuação da professora em sala de aula, mas também de políticas públicas que tenham esse olhar de uma cultura democrática e emancipadora do sujeito.

O cronotopo pandêmico acentuou essas desigualdades de condições para o ensino, desigualdades estas que mostram que nem todas as crianças têm condições básicas para acompanhar as interações realizadas pela professora. Isso em decorrência de uma série de fatores, como, por exemplo, a dificuldade de estarem conectadas no momento em que a escola/professora exige, principalmente pela falta de aparelhos celulares – ou *notebooks* – em número suficiente para atender a demanda familiar. E assim, quando dois ou mais irmãos, em uma casa com um único aparelho, têm aulas no mesmo horário, tal impasse acentua ainda mais a precariedade do ensino. No enunciado “*eu tive um olhar diferenciado para o ensinar*

ou situações sociais que possibilitam, viabilizam ou produzem este discurso, hoje? E, neste momento histórico, o que se faz ou se tem feito no Brasil?”

⁵¹ Enquanto no modelo tradicional de ensino, a relação entre professor aluno é mais rígida, sendo o professor aquele que detém o conhecimento e o aluno, aquele que precisa assimilar o aprendido sem espaço a muitos questionamentos, o construtivismo, tendo com um de seus principais defensores o educador e psicólogo Jean Piaget, defende que o processo educacional seja desenvolvido respeitando-se etapas diferentes e, por isso, é construído pela criança levando em conta os estímulos recebidos pelo professor e promovidos pela escola com ideais construtivistas. Sendo assim, enquanto no ensino tradicional, o aluno cumpre uma função mais passiva, no construtivismo ele tem um papel ativo, participante no seu próprio processo de aprendizagem.

nesse momento”, observo um avanço em relação àquela procura das professoras por receitas prontas para o trabalho em sala de aula, e, nessa fala, é identificado o olhar diferenciado para o ensinar, em especial, nesse momento pandêmico. Aqui, podemos ainda destacar o fato de que a alfabetizadora propõe possibilidades de expansão do universo cultural de seus alunos, papel fundamental da escola.

Nóvoa (2013) apresenta uma reflexão sobre o aprender contínuo do professor em uma entrevista na qual ele afirma:

O aprender contínuo é essencial em nossa profissão. Ele deve se concentrar em dois pilares: a própria pessoa do professor, como agente, e a escola, como lugar de crescimento profissional permanente. Sem perder de vista que estamos passando de uma lógica que separava os diferentes tempos de formação, privilegiando claramente a inicial, para outra que percebe esse desenvolvimento como um processo. Aliás, é assim que deve ser mesmo. A formação é um ciclo que abrange a experiência do docente como aluno (educação de base), como aluno-mestre (graduação), como estagiário (práticas de supervisão), como iniciante (nos primeiros anos da profissão) e como titular (formação continuada). Esses momentos só serão formadores se forem objeto (NÓVOA, 2013, p.02)⁵².

Desse modo, a aprendizagem da docência é constante, “*não é algo que se finda*”, como a Professora Sila salienta. Dialogo, nesse sentido, com Paulo Freire, quando teoriza a questão do “Ser aprendente”, ou seja, há um resgate nas vozes das professoras como sujeitos aprendentes e que estão sendo formadas nesse processo,

[...] ensinar e aprender se vão dando de tal maneira que quem ensina aprende, de um lado, porque reconhece um conhecimento antes aprendido e, de outro, porque observando a maneira como a curiosidade do aluno aprendiz trabalha [...] o ensinante se ajuda a descobrir incertezas, acertos, equívocos. (FREIRE, 1993, p.259).

De acordo com a afirmação de Paulo Freire, sem curiosidade epistemológica, não há aprendizagem, além de ser aquela “o elemento indispensável à formação de professores e estudantes, cuja experiência profissional deverá promover o exercício sistemático da curiosidade no processo de pensar e estudar a própria prática” (FREITAS, 2008, p. 119). Portanto, “é enquanto epistemologicamente curiosos que conhecemos, no sentido de que produzimos o conhecimento e não apenas mecanicamente o armazenamos na memória” (FREIRE, 1994, p. 148).

⁵² Entrevista de Nóvoa (2013) na revista Nova Escola. <https://nova-escola-producao.s3.amazonaws.com/r3R2CnybkVjHsM6pyBUAqGRFHmPFcFrJcYVWPggcmXd3JuUTqtDPzApzBEr3/antonio-novoa-professor-se-forma-na-escola.pdf>

Ao analisar as vozes das professoras, que representam a realidade da profissão e as realidades entre o fazer docente, os encaminhamentos mostram uma consciência dos tipos e limites de situações e dilemas que tais profissionais enfrentam no exercício da docência, desfazendo crenças e pensamentos padronizados em relação ao ensino e à realidade da escola brasileira. Para Paulo Freire (1980, p. 90), “a conscientização é mais que uma simples tomada de consciência, supõe, por sua vez, o superar a falsa consciência [...] e uma melhor inserção crítica da pessoa conscientizada numa realidade desmistificada”. E, acrescenta: “procurar o tema gerador é procurar o pensamento do homem sobre a realidade e sua ação sobre esta realidade que está em sua *práxis*” (FREIRE, 1980, p.32).

O vírus, no cronotopo pandêmico, é o dispositivo perverso que fez emergir discursividades nas relações sociais, nas formas de ver e se relacionar e na aprendizagem nas escolas *online*, na instabilidade, na perda, no corpo que sente, no corpo que pode ser um portador de um vírus e que pode matar, pelo simples contato com um outro, entre tantas questões pontuadas nesta análise.

Nesse sentido, torna-se imprescindível que se destaquem experiências distintas, principalmente aquelas relacionadas à área da educação, a professoras que querem e que mostram caminhos possíveis de enfrentamento de uma prática que legitima uma escola na qual o poder é centralizado e os sujeitos, apagados ou invisibilizados, tudo isso naturalizado como processo cultural normativo. Tal enfrentamento desvela a maneira como o fazer ideal, apontado pela mídia e pela voz das secretarias municipais de educação, é colocado como exemplo que as professoras devem seguir, porém não se dá as condições básicas necessárias para que se efetivem.

Ao lançar um olhar para os sentidos do termo “possibilidade de adaptação das professoras no cronotopo pandêmico”, notamos que ele está relacionado a um processo que as docentes experimentam ou experimentaram. O ser humano só precisa se adaptar a uma situação se ela não lhe for familiar, se não estiver acostumado com ela, e isso gera desconfortos. O sujeito aponta para um conflito nesse enunciado que, embora implícito, transparece na configuração enunciativa.

A adaptação está diretamente relacionada ao verbo moldar, e Bakhtin (2003) aponta que, nos entremeios da linguagem, o sujeito se constitui e vai se moldando às situações com as quais tem de lidar. O enunciado acaba oportunizando uma importante discussão sobre o professor que se adapta a determinados contextos. Há,

por um lado, a sensibilidade docente, ao se perceber os redimensionamentos de sua prática, nessa nova situação de ensino remoto, e tentar resolvê-los; mas, por outro lado, a necessidade da professora alfabetizadora de se encaixar em determinado sistema de ensino remoto e na maneira como a instituição escolar está organizando o trabalho. Algumas exemplificações dão conta dessa reflexão: o professor que inicia o trabalho na instituição em pleno ensino remoto não conhece o diretor, a pedagoga, apenas através de vídeos ou *WhatsApp*. Ou seja, o professor que assume pela primeira vez as turmas de alfabetização, onde antes não lecionava, ou aquele que é inexperiente na educação, é ingressante numa instituição com a qual ainda não está familiarizado, e com as regras estabelecidas de tal esfera. Para o ingresso em contexto normal de aulas presenciais, tal início já é problemático, em ambiente virtual e em contexto de pandemia, isso acarreta em dificuldades muito maiores.

4.1.6 Os dilemas da avaliação durante o período de isolamento social escolar

Para refletirmos sobre a aprendizagem do estudante e o dilema apresentado pela professora da avaliação escolar, destaco o enunciado da Professora Carol:

Professora Carol: Uma coisa que preocupou bastante foi a avaliação. NOSSA! Que difícil de a gente avaliar essa criança! Ao mesmo tempo que parecia que a gente não tinha que se preocupar com isso, porque seriam todos aprovados, assim que era dito. Mas, a gente tinha essa preocupação o tempo inteiro: “gente, como é que vou saber se o meu aluno aprendeu?” ... O tempo inteiro ficamos com isso. Como é que eu vou saber se eu tenho retorno? Então, a gente só conseguiu perceber esse retorno quando as chamadas de vídeo foram realmente acontecendo, os *meetings*, que a gente conseguiu perceber essa devolutiva da criança. No papel, não se garante. A gente ficava na dúvida sobre esse retorno da atividade que essa criança fez: ela fez sozinha? Alguém ajudou? Essa questão da avaliação ficou muito difícil para a gente. Pensar atividades também, pelo fato de ter mudado muito, foi bem difícil. [...] Ser criativo, sem ultrapassar esse limite das regras em relação à pandemia. Mas, eu consigo ver muitos pontos positivos. Eu acho que a gente ainda vai olhar para trás e vai dizer: OLHA QUANTA COISA A GENTE APRENDEU!

Pontuo as vozes que a professora enuncia, para que não se volte às questões anteriores da aprendizagem da docência, principalmente para enfatizar a preocupação e a angústia, que foram constantes no trabalho remoto e no isolamento social. Como saber se as crianças aprenderam? Como fazer as avaliações? Aqui, percebe-se novamente que esse contato com a criança, pelas videochamadas, pelo

meeting, mediado pela tecnologia, propiciou esse olhar no olho, esse sentir-se acolhido.

O ato ético, responsável e responsivo, singular, e a atividade de trabalho criteriosa, criativa perante as adversidades enfrentadas, confere-lhe plasticidade, movimentos dialógicos inusitados. O docente mostra a sua alteridade diante do outro, principalmente para seu estudante, ou seja, ele se altera nas interações, o que reitera a capacidade ativa de redimensionamento singular, característica comum no exercício da atividade docente.

São enunciados nos quais não há a pretensão primeira dos sujeitos de apontar formas corretas ou não realizadas de avaliação em meio ao trabalho remoto. A avaliação é discutida a partir de dizeres nos quais as professoras tratam da dificuldade de avaliar nesse momento de isolamento social, apontando seus julgamentos, suas intervenções durante o próprio trabalho, o que foi possível concretizar com as chamadas de vídeo, através da atividade remota: *“No papel, não se garante. A gente ficava na dúvida sobre esse retorno da atividade que essa criança fez: ela fez sozinha? Alguém ajudou? Essa questão da avaliação ficou muito difícil para a gente. É uma avaliação que acontece no percurso, nos entremeios do processo do trabalho remoto, no isolamento social e no tempo-espço do cronotopo pandêmico. Aqui, ressalto a necessidade de se pensar e se discutir o ato avaliativo como um ato imerso no próprio trabalho, que vai acontecendo junto à organização da atividade do professor e à possibilidade de realização pela criança. Isso pode ser percebido pelo contato com ela, na interação pela videochamada.*

Mesmo que exista um movimento de vozes que defendem a avaliação processual, ela acaba se configurando, no cronotopo pandêmico, em modos de avaliar voltados à realização das atividades que fazem parte do todo no ensino remoto. Mesmo com o discurso da professora Carol, que afirma: *“ao mesmo tempo que parecia que a gente não tinha que se preocupar com isso, porque seriam todos aprovados, assim que era dito⁵³. Mas, a gente tinha essa preocupação o tempo inteiro: ‘gente, como é que vou saber se o meu aluno aprendeu?’”*. A complexidade da avaliação apresentada pela professora surge como ponto de reflexão e do conflito por

⁵³ Segundo o Ofício da SMED Art. 9º, a Unidade Educacional deve considerar, no processo avaliativo, a continuidade dos anos letivos de 2020/2021 analisando os pareceres e portfólios das crianças e/ou estudantes e todos os registros que demonstrem a participação e desenvolvimento destes ao longo do processo, durante a realização das atividades pedagógicas remotas.

parte do professor, pelo fato de que ele pensa individualmente em cada criança, e nas dificuldades que elas têm em relação ao acesso às ferramentas tecnológicas, as relações de ajuda pelos pais, responsáveis ou quem as auxilia nas atividades remotas. Isso somente com as atividades remotas em forma de “apostila” e sem a análise de como foi realizada aquela atividade.

Aqui, aproximo também o sentido de atividade à noção de ato proposta por Bakhtin, para quem os atos são de responsabilidade do sujeito que os assina, mas, por acontecerem somente na interação, fazem parte de uma atividade que acontece pelo menos entre dois sujeitos. Discuto, ainda, a partir dos enunciados analisados, o papel da professora como organizadora das atividades, e as dificuldades com relação ao tempo necessário para que as crianças possam realizá-las e, também, se terão alguém que possa orientá-las se não tiverem condições para participarem das *lives* ou videochamadas.

4.2 ENCONTROS POSITIVOS DO CRONOTOPO PANDÊMICO NAS VOZES DAS ALFABETIZADORAS

Para analisar essa relação entre os encontros positivos no cronotopo pandêmico, destaco os seguintes enunciados:

Professora Pietra: Então, o que foi significativo para mim? A questão da mediação. A gente sabe da importância que é para a criança se desenvolver, aprender. Mas, nessa pandemia, eu acho que isso ficou bem evidente que é necessário, seja pelos pais, da maneira que os pais auxiliam e mediam esse estudante. E o olhar mesmo, individual de criança, olhar a criança consigo mesmo. O desenvolvimento dela consigo mesma.

Professora Carol: Essa aproximação da família que vocês colocaram, também concordo. Outra coisa que é muito positiva é o destaque de alunos, que antes passavam despercebidos. E que teve essa visibilidade, com esse jeito diferente de a gente dar aula. Muitos alunos se destacaram e começaram a aparecer. [...] Então, teve alguns ganhos que a gente pode colocar aí como positivo e depois aproveitar isso de alguma forma. A criatividade também que foi necessária, [...] essa curiosidade da criança, eu também aposto nisso. Eu também gosto muito disso, de fazer com que eles sintam vontade de receber logo as atividades, de querer saber o que tem. Acho muito legal essa questão de que o aluno tenha atividades diferentes.

Professora Maria Alice: Então, eu acho que a tecnologia ajuda a aproximar. Porque aquele pai que a gente precisa falar agora, ele vai, daqui a três meses, para a escola e aí já se perdeu muito na questão de encaminhar para uma avaliação.

Para se falar em mediação, aqui, precisamos partir dos seguintes enunciados apontados pelas professoras: “*a questão da mediação*”; “*essa aproximação da família*

que vocês colocaram, também concordo”. Essa mediação apontada pelas professoras, formalizada no encontro com o outro, evidencia-se, essencialmente, no contato, no encontro com a criança, com a família, na necessidade de que a família contribua auxiliando as crianças nas atividades. Fica em destaque também nas falas, esse encontro motivado pela aprendizagem. Trago, nessa discussão, a questão da alteridade bakhtiniana, que implica em resposta, uma vez que acontece pelo diálogo, entendido como uma atividade mútua de compreensão, um encontro entre sujeitos. Como, nessa pesquisa, a análise acontece por meio do enunciado, vale pensar, com Bakhtin, que “a compreensão de um texto é sempre um correto reflexo do reflexo. Um reflexo através do outro no sentido do objeto refletido” (BAKHTIN, 2006, p. 319). Nesse sentido, é impossível negar o fenômeno da alteridade, inclusive na análise, que se constitui como um olhar para a prática da professora alfabetizadora por meio da voz enunciativa dos sujeitos que dela fizeram parte.

A alteridade está condicionada à plurivocidade, e é sua marca fundamental na constituição da presença de inúmeras vozes sociais no interior de um enunciado, vozes essas que permeiam e constituem o sujeito que enuncia. Bakhtin (2006) aborda esta temática considerando que os enunciados são produzidos a partir de um dizer anterior, e influenciados pela situação social e contexto nos quais estão inseridos os sujeitos da enunciação.

As forças da enunciação pontuadas pelas análises e essa necessidade direta da ajuda dos outros/pais para que a aprendizagem se efetivasse no ensino remoto constituem-se em uma arena de vozes sociais, de sujeitos que precisam estar juntos em prol da aprendizagem, pois esse cronotopo pandêmico, pelo seu caráter conflituoso, coloca em diálogo a docência da professora alfabetizadora, e as imagens sociais trazidas pelos pais dos alunos (ARROYO, 2000) apresenta considerações relevantes, em relação a essas vozes sociais, no que se refere ao papel histórico da professora, e salienta os traços marcantes, misturados e incômodos que personificam uma imagem dessa profissional. Isso é resultado, segundo o autor, de uma herança social, vocacional, a saber, a imagem do mestre divino, detentor do saber, que professa uma arte e abraça doutrinas, modos de vida e ideais, e por isso precisa, segundo a visão construída historicamente pela sociedade, ser respeitado como tal.

E na relação com os pais, foi sendo reestruturada essa visão no sentido de que eles são o vetor que recebem as orientações dos professores e auxiliam os seus filhos na atividade. Seriam os pais e/ou responsáveis os parceiros, colaboradores em prol

de um objetivo, uma vez que são adultos que auxiliam os estudantes na atividade, ou seja, são *Outros* que, em atividade, preocupam-se com a aprendizagem do estudante.

A perspectiva bakhtiniana permite esse olhar para os dados que se dão em uma relação dialógica. O pesquisador se debruça sobre os dados não pela necessidade de verificar causas e efeitos de determinados discursos, e sim, pela possibilidade de compreensão de uma esfera (a escola – educação e sujeitos) a partir do emaranhado de vozes que se cruzam na materialidade discursivo-enunciativa escolhida para análise.

As professoras, como sujeitos dialógicos e ativos, vão instaurando novos meios de ensino-aprendizagem, novas metodologias, novas práticas. Nesse exercício, parafraseando Paulo Freire (2020), o professor vai movendo-se com curiosidade para, na inquietude e na busca, aprender e ensinar, ser aprendiz desse mundo. Aprender, fazer parte da sua contínua formação, e, ao mesmo tempo, ensinar, proporcionar uma educação humanizada, emancipadora. Em tal movimento dialógico, associamos compreender e transformar a “esperança”, inspirando-nos, novamente, em Freire (1987), para assinalar o enfrentamento da realidade, na concretude histórica, agindo de forma a mudar uma dada situação: “No momento em que a percepção crítica se instaura, na ação mesma, se desenvolve um clima de esperança e confiança que leva os [indivíduos] a empenhar-se na superação das ‘situações-limites’” (FREIRE, 1987, p. 58).

Observo, por meio desta análise, que, por mais que não seja uma costura tão delineada com o objetivo de apresentar outras ressonâncias possíveis no ensino e na construção da docência de professoras alfabetizadoras no cronotopo pandêmico, é provocativa. Isso levando em conta os elementos propostos pela filosofia bakhtiniana, como o princípio da alteridade, como a atividade responsiva, como o excedente de visão, como o dever (categoria fundamental em Bakhtin), sempre com responsabilidade e não alibi na existência, e o cronotopo como heteroglossia. Por meio dessas categorias, é possível a tessitura de costuras as quais buscam como fundamento uma filosofia da educação, uma postura frente à educação, inspirada em Bakhtin. Geraldi (2013), Casado Alves (2012), Kramer (2007, 2010), entre outros, possibilitam essa relação da teoria bakhtiniana com a educação. Não são textos com “macetes” ou receitas “didático-pedagógicas”, mas possuem uma perspectiva filosófica ampla sobre a educação, que pode inspirar muitos educadores dispostos a pensar no seu fazer pedagógico com base em Bakhtin. E pensar esse cronotopo

pandêmico permite compreender esse tempo espaço como singular para a história da humanidade, principalmente na educação.

Embora apresente aqui essa provocação, deixo uma mensagem otimista, em consonância com o otimismo do filósofo Bakhtin, principalmente pelas reflexões trazidas por Geraldi (2013) no texto “Bakhtin tudo diz ou nada diz aos educadores: os educadores podem dizer muito com Bakhtin”, e possibilitada também, nas imagens que o olhar dialógico me oferece.

É com essa visão otimista que destaco, nessas linhas finais do capítulo, as contribuições advindas da Roda de Conversa, que deixou claro o enriquecimento das professoras participantes no que se refere às transformações, por um lado, em seu processo formativo e, por outro, em sua prática docente. É nítido, não só no cenário educacional, mas em todas as esferas pessoais e profissionais da sociedade, que a pandemia nos obrigou a rever conceitos, a olhar o mundo sob uma ótica até então inimaginável. Isso acarretou em uma mudança de postura que exigiu muitos sacrifícios.

Pelas falas das professoras, dentre os tais sacrifícios, o mais impactante foi a inevitável fusão entre a vida profissional e pessoal, tanto delas quanto de seus alunos. E, diante do que o mundo passou a tratar como “*o novo normal*”, desdobraram-se novas perspectivas educacionais, obrigando à adoção de diferentes ferramentas e métodos pedagógicos para que, ao contrário do mundo, a educação não parasse de todo. Como viemos acompanhando, partindo do pensamento bakhtiniano sobre cronotopo, a pandemia proporcionou a criação do que aqui denominamos cronotopo pandêmico, e novas enunciações tomaram conta da sociedade mundial, tais como “*fique em casa*”, “*use máscara*”, “*lockdown*”, “*sairemos melhores do que entramos*”, “*home office*”, “*lives*”, “*atendimento/aula remoto(a)*”, “*temos que nos reinventar*” etc.

Partindo desses cronotopos, propomos, nesta tese, a Roda de Conversa com as professoras de uma escola municipal da cidade de Araucária com o objetivo de delimitar e discutir desdobramentos da educação em um tempo tão peculiar. Dentre os temas discutidos, destacaram-se o processo de tentativa e erro, a transformação do espaço doméstico em espaço de sala de aula, o estabelecimento de uma nova rotina de trabalho, tendo o professor, em grande parte das vezes, que arcar com um novo orçamento pela compra de ferramentas tecnológicas, o aumento da carga burocrática mediante elaboração de relatórios, a adequação didática a essa realidade essencialmente tecnológica, a necessidade de lidar com os impactos das

desigualdades no atendimento ao aluno, uma vez que, pela tela do computador ou do celular, cada professor poderia visualizar as condições desse aluno em casa, a precariedade da mobília, a relação problemática com familiares, entre outros fatores.

Além disso, foi recorrente entre as professoras o questionar-se sobre a efetividade da aprendizagem, com perguntas do tipo “o que estou ensinando na tela do computador está alcançando o meu aluno em casa?” “Eles realmente estão aprendendo, levando em conta que se trata de uma etapa tão delicada, como é a alfabetização?” Tais questionamentos vão ao encontro das preocupações das professoras sobre esse ensino à distância, pois, uma coisa é o contato presencial, o olho no olho em sala de aula, e outra é a transmissão virtual, que obriga a um suporte (de pais e/ou responsáveis) muitas vezes sem preparo necessário para ajudar o aluno.

Com isso, discutimos, então, os desafios da alfabetização pela via remota e a formação continuada, ora precária ora efetiva, na preparação do professor para enfrentar esses desafios. Como ponto positivo destacado pelas professoras está a busca por novas ferramentas pedagógicas que, de certa forma, serviram para aperfeiçoar o processo formativo, aproximando a prática docente do contexto, essencialmente tecnológico, no qual estamos inseridos. E como ponto negativo, um dos aspectos apontados foi o da avaliação, uma vez que, à distância, fica difícil saber se tais métodos avaliativos e práticas docentes realmente favorecem a aprendizagem.

De um modo ou de outro, a conversa com os professores, momento em que elas puderam extravasar, discutir os próprios anseios, medos e perspectivas, favoreceu nesta tese, um olhar sobre os rumos da educação no contexto da pandemia. Isso justifica a importância de um trabalho voltado à problematização, tão indispensável, sobre tantas vezes desvalorizada profissão docente, especialmente no âmbito da educação básica e da alfabetização.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O homem ao espelho. A complexidade desse fenômeno (diante da simplicidade aparente). Os seus elementos. A fórmula simples é: eu olho a mim mesmo com os olhos de um outro. No entanto, por trás dessa simplicidade, é necessário revelar a complexidade extraordinária das inter-relações dos participantes (eles serão muitos) desse acontecimento. Exotopia (eu vejo a mim mesmo fora de mim). Como é dada a minha aparência para mim mesmo. Fragmentos do meu corpo dados para mim de forma imediata (sem espelho). Como eu me imagino quando penso em mim mesmo. (BAKHTIN, 2020, p.53)

Iniciei a escrita desta tese apresentando a minha posição enunciativa, minha história pessoal, os entrelaçamentos com a academia e a minha profissão docente. Bakhtin (2011) discute que a enunciação é um processo que envolve a rememoração, e nesse sentido, rememorei a minha vida de estudante, desde a alfabetização e as relações dialógicas e axiológicas que me constituíram; as cristalizações que ainda fazem parte do meu discurso até minha incursão pelos estudos de Bakhtin, na materialização escrita deste estudo.

As reflexões postas aqui são convites a outras vozes, a outras leituras, outros embates, concordâncias, discordâncias e provocações relacionadas aos discursos trazidos nos relatos da pesquisa e ao meu olhar sobre ele. Esse olhar que só é possível por eu ser quem sou, e ocupar um lugar que só eu posso ocupar no mundo. Esses diálogos só são possíveis porque cada interlocutor é único, cada olhar para o texto e para a pesquisa é exclusivo, e é nessa relação axiológica que as vozes se encontram.

Encaminhei a minha trajetória profissional sempre condicionada em aprofundar os conhecimentos na minha área de atuação, formação de professores na faculdade e como professora alfabetizadora na escola pública, sempre ligada à aprendizagem. Nessa trajetória, percebo lacunas que ainda tenho na construção de uma educação pautada pela visão filosófica bakhtiniana da linguagem. Fui alfabetizada em uma concepção estruturalista e, dessa relação, ainda colho os frutos de uma consciência e um enraizamento dessa forma de alfabetização. Esse processo de tornar-se uma pesquisadora e levando em conta a minha própria prática faz com que eu atualize os

conhecimentos que tenho e trago sempre na verificação de relações aprofundadas - que necessitam de muito estudo. Vislumbro uma maneira diferente de contribuir com a qualidade do ensino público, em especial com a alfabetização das crianças oriundas de classes populares, assim como eu fui. Propus, durante essa trajetória e tempo de estudo que, nesse lugar que ocupo, se pudesse tornar o processo de ler e escrever menos “difícil” como foi para mim, assim o faria, o que torna necessário pensar em caminhos outros de aprender, e implica em caminhos outros de ensinar.

Segundo esse propósito, iniciei a minha pesquisa de doutorado, focalizando a formação do professor alfabetizador, e essa perspectiva seria intensificada na triangulação dos discursos entre formadores, professores e academia. Devido à intercorrência de uma pandemia, precisei readequar a metodologia de pesquisa proposta, a qual necessitou de novos direcionamentos considerando o *corpus* de análise e as relações discursivas e valorativas desse novo tempo.

O fluxo normal da vida cotidiana foi alterado, novas compreensões e novas aprendizagens foram necessários; com esse entendimento, procurei como professora alfabetizadora e pesquisadora, mostrar a emergência desse novo tempo e espaço da discursividade, suas formas de interação, uso de ferramentas tecnológicas, conectividade e de formas de ensino neste complexo momento de isolamento social. Diante desse momento contingencial, buscamos no conceito de cronotopo, tratado por Bakhtin, considerar as narrativas das professoras alfabetizadoras.

O estudo por meio do cronotopo, advindo de Bakhtin, foi deslocado para essa pesquisa, dos estudos literários, da ficção e da estética para o campo da educação escolar, mais especificamente da alfabetização. Isso possibilitou trazer elementos de análise nas construções desse tempo-espaço pandêmico, para as compreensões de microcronotopos como o isolamento social, da casa, da sala de aula e da intimidade, como apresentados no desenvolver do trabalho. Essa noção de cronotopo compreendida pelo pensamento bakhtiniano refere-se às diferentes percepções que temos de tempo-espaço, à medida que interagimos em diferentes contextos. Nesse sentido, os acontecimentos não podem ser entendidos em um mesmo cronotopo, já que não se pode supor que todos os aspectos ou ordens do universo operam com as mesmas percepções de espaço e de tempo.

As formulações sobre o cronotopo não constituem uma teoria, no sentido de um conjunto de hipóteses já demonstradas e sujeitas a novas elaborações. O longo ensaio de Bakhtin (2018) sobre o assunto é um trabalho de análise de romances que

lhes sugeriram alguns princípios temáticos sobre os diferentes modos de representação espaço-temporal da narrativa. O entendimento do Cronotopo bakhtiniano é compreendido como a teoria do encontro nas narrativas de aventura, ou seja, é um conjunto de proposições cuja finalidade é apresentar uma metodologia de análise para as diferentes percepções que organizam o tempo no espaço da narrativa.

Na resignificação desse cronotopo bakhtiniano, uma pesquisa em curso, ou no seu “acontecendo”, o vivido, em uma resignificação de tempo, consiste em um evento único. Seria como se se considerasse esse cronotopo pandêmico como uma “virada de tempo”, “uma marca no tempo”, como se se fizesse desse acontecimento uma virada do século. Nessa relação, pensamos que quase ninguém lembra o que aconteceu em 2004, 2005 [...] 2018 [...], mas ficará marcado para a história o que aconteceu em 2020 e 2021, durante a escrita desta tese e nos seus desmembramentos. Todos que passaram, viveram esse momento de pandemia, vão lembrar e a história dessa virada de discursividade será marcada por relações axiológicas, valorativas, sociais, políticas e ideológicas. Vozes reverberam e reverberarão na discursividade desse tempo-espaço, desse cronotopo pandêmico.

Para problematizar essa relação do novo homem, da “virada histórica”, “da fronteira de duas épocas” para a compreensão do cronotopo pandêmico, para a representação dessa possibilidade de análise, destaco um trecho do texto “Problema de romance de educação”, de Bakhtin (2011), onde o autor propõe uma análise de romances como *Gangântua e Pantagruel*:

A formação do homem apresenta-se de modo diferente. Já não é um assunto particular. O homem se forma *concomitantemente* com o mundo, reflete em si mesmo a formação histórica do mundo. O homem já não se situa no interior de uma época, mas na fronteira de duas épocas, no ponto de transição de uma época a outra. Essa transição se efetua nele através dele. Ele é obrigado a tornar-se um novo tipo de homem, ainda inédito. Trata-se precisamente da formação do novo homem; por isso, a força organizadora do futuro é aqui imensa, e evidentemente não se trata do futuro em termos privado-biográficos, mas históricos. Mudam justamente os *fundamentos* do mundo, cabendo ao homem mudar com eles. Compreende-se que nesse romance de formação surjam em toda a sua envergadura os problemas da realidade e das possibilidades do homem, da liberdade e da necessidade, os problemas da iniciativa criadora. Aqui a imagem do homem em formação começa a superar em caráter privado (até certo ponto, claro) e desemboca em outra esfera *vasta* e em tudo diferente da existência histórica. É esse o último tipo do romance de formação, o tipo realista (BAKHTIN, 2011, p. 222).

Essa explicação possibilita a compreensão dos elementos da formação histórica do homem, no tempo histórico real, enquanto o sujeito enxerga o que está

em formação e em preparo, portanto, em outra esfera diferente da existência histórica, na qual “o olho que vê procura em toda a parte do tempo – desenvolvimento, a formação, a história”. (BAKHTIN, 2011, p. 229)

A partir dessas relações, fui provocada a questionar a compreensão da docência no (re)dimensionamento das práticas pedagógicas nesse cronotopo pandêmico, em que a discursividade foi marcada por dispositivos que se tornaram signos e que proporcionaram esse olhar cronotópico para as relações ideológicas, axiológicas e discursividades ali desenvolvidas. Pelas vozes das professoras alfabetizadoras participantes desta pesquisa, selecionei, para a presente discussão, enunciações que se mostraram significativas do cronotopo pandêmico, e que sinalizaram para a produção de sentidos para a compreensão da profissão docente e do ‘ser docente’ nesse cronotopo pandêmico, no qual a nova alfabetizadora analisa sua prática nesse tempo real que se apresenta.

Para dialogar com essas proposições, trouxe Bakhtin e seu círculo, e outros autores que pesquisam as ideias bakhtinianas (Carlos Alberto Faraco, Marília Amorim, Irene Machado, Brait...) e ainda aqueles que deslocaram o conceito do cronotopo para outros campos de pesquisa e que possibilitaram essa minha discussão. (Nívea Rohling, Casado Alves, Luciane de Paula...), além daqueles da formação e das práticas pedagógicas.

Faraco (2007) enuncia: “Bakhtin é uma barato! Mas Bakhtin é difícil”. Nessas palavras, deixo a minha posição enunciativa em relação a isso; “barato” no sentido de que esta pesquisa não seria possível em outro sentido, em outra concepção, pois trata-se de compreender o sujeito como um ser que se constitui *na* e *pela* interação. Os olhares para os enunciados dos sujeitos, nesse caso das professoras alfabetizadoras, seriam vagos se eu não pudesse analisá-los pela ótica da compreensão como fator primeiro das relações. Compreender os sentidos dos enunciados, ver ‘o outro’ nos seus enunciados é uma experiência que ultrapassa os limites inclusive da própria palavra análise. Por essa razão, a perspectiva bakhtiniana torna-se “difícil”, pela proposição de heterogêneas possibilidades metodológicas em análise enunciativa.

Destaco ainda Faraco (2007, 2009) para mostrar essa relação de difícil análise, porque, quando leio os textos, quando me aproximo do pensamento bakhtiniano, encontro Bakhtin ocupado em ver o mundo não como uma objetividade calculável. Ele não está fazendo nenhuma previsão sobre o mundo, nem preocupado com isso. Não

está construindo um modelo formal, não tem método rigoroso a ser seguido; está preocupado com o mundo numa reflexão ampla, naquilo que se entrega ao inesgotável da existência, inesgotável da existência humana, ao inesgotável dos sentidos da criação estética, ao inesgotável das coordenadas da cultura, da dinâmica da cultura, do funcionamento da cultura, e ele se entrega ao inesgotável do ser da linguagem.

Bakhtin, na tentativa de sistematizar a sua filosofia, porque as suas ideias estão em fragmentos, em ideias inacabadas e não sistematizadas em um único lugar, não teve condições de vida propícias para fazer isso. Teve uma vida cheia de entraves, de percalços: um processo de saúde grave; foi preso político, condenado a um internamento penal no Cazaquistão; foi ainda proibido de circular nas grandes cidades da Rússia. Depois da Segunda Guerra Mundial, chegou a conseguir um cargo de professor num instituto pedagógico, numa província perdida, distante dos grandes centros. Conseguiu publicar o livro *Problemas da Poética de Dostoiévski*, em 1929, que logo caiu no índice dos livros proibidos da União Soviética, sendo publicado somente após a década de 1960, quando ele já estava idoso.

Esse autor não publicou regularmente, não participou dos circuitos acadêmicos do debate das ideias, não foi ouvido e não foi debatido no seu tempo. Apesar disso, produziu uma vasta reflexão filosófica, que ainda nos desafia. Sendo assim, é uma história de vida difícil, mas de alguém que nunca deixou de pensar intensivamente e de produzir manuscritos. Sua produção mais intensa vai de 1920 a 1945, são 25 anos de grande produção. Depois, na década de 1960, ele foi redescoberto pela intelectualidade russa. Naquele momento, foi publicada a segunda edição do livro *Problemas da Poética de Dostoiévski*, o qual tem tradução em português por Paulo Bezerra. Em 1970, publicou um artigo, uma reflexão sobre a questão cultural e conseguiu publicá-lo no mesmo ano, já no finzinho da vida.

Essa retomada foi importante para compreendermos esse não acabamento, e nessa quantidade imensa de textos escritos por ele, ficamos desafiados a buscar uma sistematização, uma compreensão e possibilidades discursivas. Nesta tese, vou buscar argumentos nas reflexões das produções bakhtinianas, para que possa dar um acabamento nas análises propostas atravessada por valores axiológicos.

Como se analisou anteriormente, essa grande filosofia se caracterizava por uma reflexão sobre a realidade humana, como realidade vivida não apenas como uma realidade pensada teoricamente. Consistia em compreender a dinâmica da vida, do

interior da própria vida. Pensar a vida da humanidade nessa perspectiva, na relação que Bakhtin (2015) coloca, de que a vida é maior que a teoria por conta do evento do ser. O evento da existência é sempre único, irrepitível, sempre em movimento, nunca acabado, não há fechamento no evento do ser.

Essa reflexão é importantíssima na compreensão filosófica de Bakhtin e nas organizações conceituais propostas para esta pesquisa, visto que o evento do ser é um elemento fundamental dos seus primeiros textos, e essa questão da unicidade, da irrepitibilidade do movimento contínuo, do vir a ser contínuo, do devir contínuo, do inacabamento, do não fechamento, isso vai atravessar todos os textos de Bakhtin. Não há dois eventos na vida que sejam iguais, ou exatamente iguais, porque todos os eventos estão situados no tempo, no espaço, numa história e numa sociedade. Então, o foco conceitual do Bakhtin vai ser a vida vivida. Seria um olhar para o lugar que se ocupa no espaço: - eu ocupo o lugar que ninguém ocupa, eu sou único, eu sou singular. Então eu preciso, eu tenho o dever de realizar a minha singularidade.

Diante do exposto, apresento o objetivo geral que permeou toda a escrita da tese: compreender, a partir das vozes das professoras alfabetizadoras da rede municipal de Araucária-PR, a construção da docência no redimensionamento da prática pedagógica no cronotopo pandêmico. Para responder a esse objetivo geral, procurei caminhos para alcançá-los, a partir da discussão das ancoragens teóricas com o conceito de alteridade, responsabilidade ético-discursiva e o conceito de cronotopo. Posteriormente, pelas entrevistas focalizadas e pelo evento da Roda de Conversa, como instrumentos metodológicos para as construções das enunciações das alfabetizadoras, pudemos trazer a materialidade de análise dos discursos para as reflexões sobre os objetivos específicos, que foram: a) interpretar os conceitos de cronotopo e cronotopo pandêmico relacionados aos pressupostos bakhtinianos, com deslocamentos para a esfera da educação; b) analisar os sentidos presentes nos enunciados sobre práticas docentes das professoras alfabetizadoras, considerando os conceitos do Círculo de Bakhtin no cronotopo pandêmico; c) relacionar as compreensões dadas à docência na alfabetização no cronotopo pandêmico; d) descrever os saberes cronotrópicos construídos pelas professoras alfabetizadoras, nas enunciações sobre sua docência e suas práticas.

Nessa direção, realizei, como pontuado, a revisão bibliográfica, lapidando conhecimentos sobre o cronotopo bakhtiniano, para propor, assim, uma conceituação do cronotopo pandêmico, deslocando esse conceito para o campo da educação

escolar na reflexão de mostrar esse novo sujeito, essa nova docente. Para tanto, fui em busca de interlocutores que pudessem me acompanhar no caminho, tais como o referencial teórico, pautado nas teorias descritas anteriormente em Bakhtin prioritariamente, e outros que foram necessários para as discussões propostas.

Na trajetória desta pesquisa, por conta do levantamento bibliográfico, pude observar que o conceito de cronotopo não é tão simples para ser aplicado em outros campos de estudos fora do literário, primeiramente proposto por Bakhtin (2018), visto que esse autor possui uma arquitetônica conceitual. Ele traz o conceito como categoria, em que tempo e espaço são construídos na composição da obra literária, como texto de cultura (MACHADO, 2010). Nesse entendimento, verifico que Bakhtin conceituou o cronotopo de forma tão rica e ampla que quase não comporta fronteiras.

Bakhtin (2018) salienta que damos sentidos aos fenômenos da existência humana, incorporando, não apenas à esfera da existência espacial e temporal como também à esfera semântica que qualquer intervenção no universo dos significados só se realiza atrás da porta dos cronotopos. (BAKHTIN, 2018). O cronotopo não demanda análise transcendental, mas nas formas da realidade, como representações inscritas em específicas atividades sociais. Realiza a fusão específica dos índices temporais e espaciais em um todo inteligível, sensível e concreto. Nessa incorporação, a definição temporal (naquele momento) é inseparável da definição espacial (naquele lugar).

Nas reflexões de Bakhtin (2018): “É no cronotopo que os nós do enredo são feitos e desfeitos. Pode-se dizer que a eles pertence o significado principal gerador do enredo”. Desse modo, o cronotopo assume seu significado temático, mas também possui significado figurativo, dando ao tempo um caráter sensivelmente concreto: “no cronotopo, os acontecimentos do enredo se concretizam, ganham corpo e enchem-se de sangue” (BAKHTIN, 2018, p.222). Com isso, pode-se relatar o fato, dando informações precisas sobre lugar e o tempo da representação. É evidente aqui que o cronotopo é realista, produz efeito do real, a partir do detalhamento, da precisão cronotópica, tornando a representação verossímil, isto é, o sentido do real que se pode provar e que, por isso mesmo, é, às vezes, mais realista que o próprio real.

Ao fundir os indícios temporais e espaciais, concretizando o espaço no tempo em regiões previamente definidas, cria-se a possibilidade de se construir imagens dos acontecimentos no cronotopo (BAKHTIN, 2018). Assim, uma de suas principais funções é estabelecer zonas de contato com a realidade cotidiana, propiciando

espaços de hibridização da realidade representada com a realidade que representa. Nesse sentido, a análise do cronotopo possibilita tanto, de modo mais restrito, a análise narrativa de obras literárias tomadas a partir de sua singularidade cronotópica, quanto, de modo mais amplo, de estruturas genéricas mais estáveis, que tendem à invariabilidade e perduram ao longo da história, reconhecidas como parte de um mesmo gênero. Independentemente de como seja analisado, o tempo-espaço está inelutavelmente entrelaçado com o conceito de percepção. Bakhtin (2011, 2018) afirma que pretendeu descrever o cronotopo romanesco, mas salienta que há outros a regular diferentes dimensões da atividade humana.

Outra autora que trouxe a relação com a conceituação do cronotopo pandêmico foi Rohling (2020). Estabelecendo a relação com a produção de imagens corpóreas, ela reitera a relação em que Bakhtin possibilita esse pensar para outros campos da experiência humana, fora da literatura, como explica: “[...] entendemos o cronotopo como uma categoria de conteúdo-forma da literatura (aqui não comentaremos o cronotopo em outros campos da cultura)” (BAKHTIN, 2018, p. 11).

Com relação ao aspecto metodológico e recorte de dados, não houve a pretensão de categorizar detalhadamente enunciados específicos sobre a compreensão do ser alfabetizadora, na relação com os redimensionamentos de sua prática, produzidos nesse cronotopo, e sim mencioná-los, apontá-los na emergência do acontecimento que é praticamente o da escrita deste texto. Consiste no anunciar da potencialidade de pesquisa e na discussão dos sentidos produzidos a partir de sua análise, no sentido de que o vírus do COVID-19 é real, que subjetiva e subjetivou corpos e, conseqüentemente, suas relações no espaço-tempo. O cronotopo pandêmico não traz a transformação da evolução tecnológica, mas está transformando a forma e a maneira como vivemos nossas vidas, e de forma abrupta, passamos a depender da tecnologia para trabalhar, relacionarmo-nos, estudar, comprar e viver.

Na abordagem cronotópica e dialógica do discurso proposta na pesquisa, propõe-se não somente voltar-se para uma perspectiva interna ou externa da materialidade languageira, mas na amplitude do “diálogo”, o que permite pensar que essa reflexão teórica de dimensão multimodal da linguagem inclui também a dimensão verbo-visual nas interações dialógicas entre sujeitos. Já De Paula e Luciano (2020), por sua vez, apostam num olhar tridimensional, uma vez que o Círculo se debruça sobre a palavra, entendida de forma alargada, que se articula e se realiza na inter-

relação das dimensões verbal (semântica), vocal (sonora) e visual (imagética). Dessa forma, a verbivocovisualidade constitui a linguagem em qualquer materialidade enunciada com maior ou menor ênfase, como potencialidade a ser explorada, a depender do projeto arquitetônico autoral demandado (DE PAULA; LUCIANO, 2020).

Entendemos que a transformação dos sujeitos e as mudanças sociais ocorrem pelo uso da palavra, cheio de um “conteúdo e de um sentido ideológico vivencial, em reação àquelas que despertam em nós, ressonâncias ideológicas ou concernentes à vida” (DE PAULA; LUCIANO, 2020, p. 95). Por isso, propus fazer ressoar a voz do professor alfabetizador, possibilitando que suas palavras sejam expressas, devolvendo-lhe o direito de exercer a sua própria ideologia. Os enunciados produzidos pelas docentes favorecem o diálogo com/entre as culturas da infância, da família e da sociedade, e tanto mais, em sua produção e vivência, a partir do ensino remoto e das mídias digitais. Nas enunciações, as alfabetizadoras registraram palavras como ansiedade, susto, transformações, resistência, contemplação e crítica, revelando, assim, suas ideologias, axiologias e realidades.

Quando o olhar bakhtiniano é lançado sobre a realidade e sobre os eventos ao nosso redor, enxerga-se ações/falas/discursos como manifestações ideológicas, que revelam axiologias e vozes sociais, das mais diversas, ainda em concordância ou discordância, ainda que muitas sejam abafadas pelas estruturas de poder estabelecidas. Fato é que, por essa perspectiva, torna-se impossível estar desatento aos contextos e solos onde se instauram forças e embates socioideológicos.

As relações sociais estabelecidas, ainda que remotamente e por meio de salas virtuais, viabilizaram o encontro, a escuta e os embates ideológicos, a partir dos quais os significados e aprendizagens se consolidam. Nesse sentido, foi possível analisar a interação entre as professoras e o cronotopo pandêmico, considerando não somente como um contexto, um entorno onde se dá a interação, mas a partir da inseparabilidade de espaço tempo, e nesse cronotopo preconizado por mim, ganhou novo realce, tempo e espaço constituídos-por e constituintes-dos sujeitos que aí interagem.

Na pesquisa, nas entrevistas e na Roda de Conversa, cada participante, teve momentos significativos de tomada de consciência sobre sua atuação como alfabetizadora, o que não deixou de ser um momento de avaliação do seu trabalho, inclusive com relação a fazer frente às novas e várias necessidades que surgiram durante a pandemia, levando em conta o conceito de cronotopo pandêmico. O

encontro, nesse cronotopo, levou as professoras alfabetizadoras a se relacionarem com seus alunos, com as famílias, em momentos dialógicos, para que a aprendizagem realmente fosse desenvolvida. O encontro é o que melhor evidencia a “[...] unidade indissolúvel (mas sem fusão) das definições de tempo e espaço [...] um caráter elementar, preciso, formal e quase matemático” (BAKHTIN, 20018[1930], p. 28). O motivo do encontro carrega matizes/tons diferentes e concretos; é constituído de tons valorativo-volitivos.

No isolamento social, o microcronotopo pandêmico trouxe a concretude — casa e corpo entrelaçam-se na certeza de uma materialidade — que se manifesta em nossa sensação de proteção contra intempéries da vida social e natural. Objetos, espaços, lembranças enredam-nos, em memórias que superam cronologias. Uso de tecnologias (telefone, vídeos, computador), *WhatsApp*, a união do espaço-tempo com o afeto, desdobra-se como um conceito que se caracteriza, por exemplo, pela experiência da e na casa, do e no lar.

A construção da docência das professoras, pelas vozes analisadas, trouxeram enunciados que representam as sensações e sentimentos por elas vivenciados e que estão na cadeia ideológica e discursiva do cronotopo pandêmico: como “bem difícil”, “assustador”, “todo mundo ficou assustado”, “é muito novo”, “rotina nova”, “dar conta dos afazeres”, “é muito particular”, expectativas e desafios”, “se tornou um desafio”, “eu sou aquela professora que fica um pouco apavorada”, “a gente teve que se reinventar”.

Nessa relação, as práticas pedagógicas das professoras alfabetizadoras implicam processos criativos com a possibilidade do surgimento de novas autorias, e maneiras diferenciadas de organizar a sua aula remota, ou atividade remota ou *lives* ou videochamadas. A interferência do professor, seja em palavras ou apenas na maneira como auxiliou as dúvidas dos alunos nas videochamadas, nas escritas das atividades remotas, precisa estar aliada a um modelo participativo de exercício pedagógico, no qual o professor é o participante ativo do todo

Essa relação da professora mediadora mostrou-se essencial para que os conhecimentos do mundo e da sociedade em que se inserem alunos e professores cheguem à consciência do sujeito, como afirmou Bakhtin (2011). Tal mediação é tanto em relação à aprendizagem dos estudantes, quanto à mediação com os pais em relação aos encaminhamentos para com as crianças. O professor como um planejador, acreditando no potencial dos seus alunos e na organização das suas

atividades, estimula as funções cognitivas e deve compreender as sequencias das atividades no sentido de promover o entendimento e a aprendizagem. As situações de aprendizagem organizadas pelos professores em ensino remoto mostraram a necessidade de ser planejadas e intencionais para provocar a aprendizagem dos alunos e que os pais pudessem compreender para serem escribas ou leitores para as crianças.

Outras questões sobre a construção da docência das professoras alfabetizadoras foram as relações entre as palavras incorporadas no cotidiano e a compreensão para o cronotopo pandêmico para a realização de seu ofício: trabalho remoto, *home office*, *lives*, grupo do *WhatsWapp*, entre outros nomes de aplicativos e encontros de aprendizagem passaram a ocupar as verbalizações diárias das professoras. Nesse meio dialogado, novos termos se incorporam ao cotidiano e desafiam os professores a compreendê-los dentro do seu contexto de vida e trabalho, e incorporá-los na relação de ser docente. Essas palavras enunciadas pelas professoras até pouco tempo apenas orbitavam seu cotidiano escolar, mas não implicavam diretamente em seu trabalho, como comprometem agora. Nesse sentido, dialogam com embates sociais, históricos e ideológicos de uma existência “que não apenas é refletida no signo, mas também é refratada por ele” (VOLÓCHINOV, 2017, p. 112).

Para as professoras, foi um encontro positivo de alteridades no contexto pandêmico, principalmente na organização das atividades desse *outro*, não no contato do dia-a-dia, presencialmente, mas em espaços físicos distintos, outros estudantes, outras famílias, sentidos e compreensões enunciados da sua visão de mundo. Assim, novos instrumentos/ferramentas foram utilizados - que anúncios e novas situações de interação e mesmo isolamento no mundo pandêmico trouxeram?

Tornou-se realidade a distância da escola presencial, física, em microcronotopo do isolamento social e mantendo um vínculo com a aprendizagem por meio das mídias digitais, atividades remotas e impressas. Essas novas formas de conexão social, novos recursos para a professora como pesquisadora congrega singularidades que nos faz enxergar para além de sujeitos individuais. Por outro lado, leva a pensar sobre a formação do homem contemporâneo e suas questões de saúde, ambientais, de saneamento, de alimentação, entre tantas outras questões, que estão e estarão presentes na formação humana, nos encontros do ensino escolar, e mesmo em formas híbridas de relações mediadas pelas ferramentas de interação digitais. No

Isolamento social, houve uma concretude — casa e corpo entrelaçam-se na certeza de uma materialidade — que se manifesta em nossa sensação de proteção contra intempéries da vida social e natural. Objetos, espaços, lembranças enredam-nos em memórias que superam cronologias.

“Somente aquilo que adquiriu um valor social poderá entrar no mundo da ideologia, tomar forma nele e consolidar-se” (VOLÓCHINOV, 2017, p. 11). No caso de ensino remoto, enunciado pelas alfabetizadoras, os signos ideológicos criam dimensões valorativas nos discursos que circulam, articulando o campo da educação ao da tecnologia. Nessa relação, a perspectiva dialógica orienta a análise da linguagem, o discurso nas interações sociais, tendo em vista o sujeito “vida do discurso” (BAKHTIN, 2017, p. 207), que se mostra em sua complexidade multifacetada, cujos atos se hibridizam em um dado cronotopo e num contexto sócio-histórico ímpar, que tem no cerne a atividade humana do trabalho e do ofício da professora.

As experiências apresentadas pelas docentes na pesquisa, sobre a compreensão da docência no cronotopo pandêmico, mostram que cada professora alfabetizadora foi um *outro* importante para as interlocuções no cronotopo pandêmico

Coloco aqui essas reflexões como forma de contribuir para se pensar o humano, em um mundo extremamente dolorido, machucado pela perda, pela morte, pelo luto, pela miséria, pela violência, pelas injustiças sociais causadas/asseveradas em virtude do vírus/da doença e, mesmo assim, assegurar uma aprendizagem na escola remota, com atividades remotas e *online*. A nova professora alfabetizadora, como já foi afirmado, dormiu no ensino presencial e acordou no ensino remoto.

Essas infidelidades do meio remoto exigem os usos de si para gerir os impasses que são postos nesse microcronotopo do isolamento social e das atividades que precisam gerir, tanto de sua vida privada quando da sua vida profissional. A atuação docente, nesse lugar, vai revelando um sujeito-professor dinâmico, engajado com sua prática docente, embora se mostre no meio de um processo de novas experiências

A profissão alfabetizadora precisa ser responsável. As preocupações das professoras em suas falas mostraram essa responsabilidade de ensinar, mesmo em uma situação adversa, uma vontade de aguçar a curiosidade do aluno, de restabelecer a comunicação real, de reverter as dificuldades a partir da mediação entre ela mesma e o aluno e sua família. Isso significa ser responsável com o outro,

consigo mesmo, com a instituição que lhe abre portas, com o processo de alfabetizar. A profissão de professora alfabetizadora traz para a seu cerne esses campos colocados por Bakhtin, a arte, ciência e a vida. Gonçalves (2012, p. 65) também afirma que “[...] no encontro entre sujeito e arte a própria responsabilidade requer sua existência”.

A questão da pesquisa e da professora alfabetizadora foram evidenciados nas vozes docentes, apresentando que a investigação da professora é decorrência de sua preocupação em melhor ensinar e de sua sensibilidade para compreender seus estudantes, melhor identificar os fundamentos teórico-metodológicos e ideológicos de sua prática.

Há a necessidade de ajustar as lentes, os olhares, os desdobramentos entre pares da sensibilidade, da solidariedade, da problematização das injustiças, das opressões que se asseveram nesse cronotopo pandêmico. Esse pode ser um caminho potente nos debates de campo de estudos, do discurso na relação com as discursividades, cursos de formação docente e de alfabetizadoras, como aprendizagens da educação. Pesquisadoras e aprendentes marcaram as falas das alfabetizadoras, o olhar pelo *outro* aluno e a relação com a aprendizagem na fronteira com as dificuldades do social. Saberes foram mobilizados, construídos e reconstruídos, o que implicou diretamente no compromisso das professoras com a aprendizagem dos alunos e redimensionar o ensino de maneira a fazer com que os alunos fossem atingidos. Considero que esse cronotopo pandêmico foi o tempo-espaço em que as professoras produziram conhecimento, colocaram em xeque e evidenciaram as desigualdades gritantes da sociedade e o problema social pelo qual o país passa.

Entretanto, reconheço que ainda é preciso, a partir desse tempo-espaço, grades pesquisas e investimentos para que esse marco, essa fronteira, essa discursividade seja compreendida, refletida e refratada nas pesquisas brasileiras. Afirmo que não tenho nenhuma pretensão de apontar nenhum caminho e discussão prontos a seguir, mas de suscitar reflexões que levem a outras formas de caminhar, de encontrar e de possibilitar axiologias, a fim de expandir a construção da sempre nova professora alfabetizadora na significação das práticas e na compreensão da sua construção docente.

A arquitetônica bakhtiniana, e seu círculo foram expressivos para orientar a análise de enunciados das professoras alfabetizadoras, produzidos e apresentados

cotidianamente no cronotopo pandêmico, quando relacionado com as desigualdades acentuadas e descortinadas de forma veemente na sociedade brasileira, seu poder de impactar as pessoas e sensibilizá-las ao pensamento coletivo e participativo.

Além disso, a noção de dialogismo possibilita uma conversa com a filosofia contemporânea, que está se fazendo na emergência dos acontecimentos, a fim de pensar o homem, seu tempo e suas relações no mundo afetado pelo vírus COVID-19. Trata-se do “nós” vivendo a vida social, cultural e democrática, convivendo com a estratificação axiológica da linguagem. Bakhtin, ao discutir a linguagem, mexe com valores, com axiologias e dimensiona uma contínua contraposição dessas mesmas axiologias. É o que procuramos comprovar pelo percurso da presente tese.

REFERÊNCIAS

- ACOSTA PEREIRA, R.; OLIVEIRA, A. M. de. **O cronotopo nos estudos dialógicos da linguagem**. In: FRANCO, N.; ACOSTA PEREIRA, R.; COSTA-HÜBES, T. da C. (Orgs.). Estudos dialógicos da linguagem: reflexões teórico-metodológicas. Campinas - SP: Pontes, 2020, v. 1, p. 89-108.
- ACOSTA PEREIRA, R.; OLIVEIRA, A. M. de. **Cronotopo**. In: PEREIRA, S. V. M.; RODRIGUES, G. C. Diálogos em Verbetes: Noções e conceitos da teoria dialógica da linguagem. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022. 172p.
- AGUIAR, A. E. de; FERREIRA, D. V. **Nós não estávamos preparadas pra isso: desenvolvimento de agência de professoras em tempos de pandemia**. Revista Intercâmbio, v.XLVI: 01-29, 2020. São Paulo: LAEL/PUCSP. ISSN 2237-759X.
- ALMEIDA, J.S. **Mulher e educação: a paixão pelo possível**. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998.
- ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER, F. **O método nas ciências naturais e sociais**. Pesquisa quantitativa e qualitativa. 2 ed. São Paulo. Pioneira Thomson Learning, 2001. 206 p.
- ARAUJO, K. C. C.; ARCHANJO, R. **Identidades cronotópicas pandêmicas: discursos docentes que revelam uma sociedade cansada**. In: OLIVEIRA, G. F de O. ; OLIVEIRA, P. R. D. de O. [Orgs.]. Mídia, discurso e sociedade: problematizações contemporâneas. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022.
- ARROYO, M. G. **Ofício de mestre: imagens e auto-imagens**. 3. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.
- ANDRÉ, M. **A pesquisa e a formação de professores no Brasil**. In: CANDAU, V. M. Ensinar e aprender: sujeitos, saberes e pesquisa. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2000.
- AMORIM, M. **Vozes e silêncio no texto de pesquisa em ciências humanas** In: Cadernos de Pesquisa, n° 116, julho/2002, p. 7-20.
- AMORIM, M. **O pesquisador e seu outro: Bakhtin nas ciências humanas**. São Paulo: Musa Editora, 2004.
- AMORIM, M. **Cronotopo e exotopia**. In: BRAIT, B. (org) Bakhtin: outros conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2014.
- BAKHTIN, M. **Problemas da poética de Dostoiévski**. ; trad. Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997.
- BAKHTIN, M. M. **Observações Finais**. In: BAKHTIN, Mikhail M. Questões de literatura e de estética. A teoria do romance. Tradução: A. F. Bernadini et al. 5 ed. São Paulo: Hucitec, 2002. p. 349-362.

BAKHTIN, M. **Para uma filosofia do ato responsável**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2010.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BAKHTIN, M. **Teoria do Romance I: A estilística**. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2015.

BAKHTIN, M. **Notas sobre literatura, cultura e ciências humanas**. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2017.

BAKHTIN, M. **Teoria do Romance II: As formas e o tempo e do cronotopo**. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2018.

BAKHTIN, M. **O homem ao espelho: apontamentos dos anos de 1940**. 2ªed. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020.110p.

BASTIDES, A. C. **A Formação Continuada e Saberes Docentes: Um estudo com professores da educação básica**. Dissertação de Mestrado. USP. 2012, 166 fls.

BARROS, D. L. P. de. **Contribuições de Bakhtin às teorias do discurso**. In Brait, Beth (org). Bakhtin: dialogismo e construção do sentido. 2ed. Campinas: Unicamp, 2005.

BEMONG, N. *Et al.* **Bakhtin e o Cronotopo: reflexões, aplicações, perspectivas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

BEMONG, N.; BORGHART, P. **A teoria bakhtiniana do cronotopo literário: reflexões, aplicações, perspectivas**. In: BEMONG, N. et al. (Orgs). Bakhtin e o Cronotopo: reflexões,aplicações, perspectivas. São Paulo: Parábola Editorial, 2015, p. 16-51.

BENJAMIN, W. **O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. Magia e Técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. São Paulo: Brasiliense, 1994, p. 197-221.

BENJAMIN, W. **Magia e Técnica, arte e política: Ensaios sobre literatura e história da cultura**. São Paulo: Brasiliense, 2012 (Obras escolhidas v.1).

BEZERRA, P. Prefácio. In: BAKHTIN, M. M. Teoria do romance I – A estilística. São Paulo: Editora 34, 2015 [1930]. p. 7-13.

BEZERRA, P. Uma teoria antropológica da Literatura. In: BAKHTIN, M. M. Teoria do Romance II: As formas do tempo e do cronotopo. São Paulo: Editora 34, 2018 [1895-1975]. p. 249-264.

BOGDAN, R.C.; BIKLEN, S.K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto, 1994.

BRAIT, B. (org). **Bakhtin**: dialogismo e construção do sentido. 2ed. Campinas: Unicamp, 2005.

BRAIT, B. (org). **Bakhtin e a natureza constitutivamente dialógica da linguagem**. In BRAIT, Beth (org). Bakhtin: dialogismo e construção do sentido. 2ed. Campinas: Unicamp, 2005.

BRAIT, B. (org). **Bakhtin**: dialogismo e polifonia. São Paulo: Contexto, 2009.

BRAIT, B. (org). B (org.). **Bakhtin**: Conceitos Chaves. 5 ed. São Paulo: Contexto, 2013.

BRAIT, B. **Análise e teoria do discurso**. In. Bakhtin: Outros Conceitos Chaves. 2.ed. São Paulo: Contextos, 2014.

BRASIL, Banco de Teses e Dissertações. 2022. Disponível em <<http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>>. Acesso EM 03 DE MAI. DE 2022.

BROTTO, I. J. O. **Alfabetização**: um tema, muitos sentidos. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Paraná, 2008, 222 fls.

CARVALHO, M. **Alfabetizar e Letrar**: um diálogo entre a teoria e a prática. Petrópolis/RJ: Vozes, 2011.

CARVALHO, L. Q.; JACINTHO, A. L. N. **O cronotopo pandêmico no conto “Baú”, de Daniel Galera**: Ressonâncias no ensino de literatura. Polifonia, Cuiabá-MT, vol. 28, n. 52, p. 123 a 137, set. - dez., 2021.

CASADO ALVES, M. da P. **O cronotopo da sala de aula e os gêneros discursivos** Signótica, Goiânia, v. 24, n. 2, p. 305–322, 2012. DOI: 10.5216/sig.v24i2.19172. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/sig/article/view/19172>. Acesso em: 10 mai. 2022.

CASTRO. G.; BROTTO, I. J. O. **Alfabetização ou letramento**: para além da análise dos elementos lingüísticos textuais. Revista de Estudos Literários, n. 33, julho-outubro, Ano XI - 2006. Disponível em: <http://www.ucm.es/infor/especulo/numero33/index.html>> Acesso em: 04 jun. 2013.

CASTRO, Gilberto. **O marxismo e a ideologia em Bakhtin**. In: DE PAULA, Luciane; STAFUZZA, Grenissa (Orgs). Círculo da Bakhtin: Teoria Inclassificável. São Paulo: Mercado das Letras, 2010.

CASTRO, Gilberto. **Os Apontamentos de Bakhtin**: uma profusão temática. In. **Diálogos com Bakhtin**. 4ª ed. Curitiba: Ed. da UFPR, 2011, p. 81-96.

CATANI, D. B. (et.al.). **Docência, memória e gênero**: estudos sobre formação. São Paulo: Escrituras, 2003-a, 4ª edição.

CATANI, D. B; BUENO, B. O.; SOUSA, C. P. **A vida e ofício dos professores.:** formação contínua, autobiografia e pesquisa em colaboração. São Paulo: Escrituras, 2003-b, 4^a edição.

CAVALCANTE, M. O. **A língua sob o olhar da Análise do Discurso.** In: Moura, Maria Denilda (org:) – Os múltiplos usos da língua. Maceió: EDUFAL, 1999.

CERICATO, I. L. **A profissão docente em análise no Brasil:** uma revisão bibliográfica. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (online), Brasília, v. 97, n. 246, p. 273-289, maio/ago. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/ZGXLgG4kzTjx5bqcc9pshS/?format=pdf&lang=pt>
Acesso em: 10 de mai. de 2022.

CHAMON, M. **Trajatória de feminização do magistério:** ambiguidades e conflitos. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

CLARK, K. HOLQUIST, M. **Mikhail Bakhtin.** São Paulo: Perspectiva, 1998.

COSTA, Mariane Portal da. **Os Saberes Cronotópicos de Jovens e Adultos nas escritas narrativas.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará, Belém, 2018. disponível em: https://ccse.uepa.br/ppged/wp-content/uploads/dissertacoes/12/mariane_portal_da_costa.pdf. Acesso em 05 de jan. 2021.

COUTINHO, V.M.D. **Um enfoque histórico da Formação do Professor Alfabetizador:** do mestre-sala ao alfabetizador. Revista Pesquisa em Foco: Educação e Filosofia. V.5, n. 5, ano 5, março 2012. Disponível em: <http://www.educacaoefilosofia.uema.br/imagens/2.5.pdf>. Acessado em: 17 mai. 2022.

CRARY, Jonathan. **24/7 - Capitalismo tardio e os fins do sono.** São Paulo: Cosac Naify, 2014.

DE PAULA, L.; LUCIANO, J. A. R. **A filosofia da linguagem bakhtiniana e sua tridimensionalidade verbivocovisual.** Estudos Linguísticos (SP), v. 49, n. 2, p. 706-722, jun. 2020. Disponível em: <https://revistas.gel.org.br/estudos-linguisticos/article/view/2691>. Acesso em: 7 maio de 2022.

DI FANTI, M. G. C. **Linguagem e trabalho:** diálogos entre estudos discursivos e ergológicos. Letras Hoje, Porto Alegre, v. 49, n. 3, p. 253-258, jul./set. 2014.

ESTEVE, J.M. **Mudanças sociais e função docente.** In: NÓVOA, A.(org.) Profissão professor. Portugal: Porto Editora, 2^a edição, 1999, p. 93-124.

FARACO, C. A. **Perscrutando fontes:** Bakhtin e a liturgia ortodoxa russa. In: Educação em Foco, v. 3, n^o 2, set/98-fev/99, p. 9-26.

FARACO, C. A. **A. Linguagem e diálogo:** as ideias do Círculo de Bakhtin. Curitiba: Criar Edições, 2003.

FARACO, C. **O dialogismo como chave de uma antropologia filosófica**. In: FARACO, C. et alli. *Diálogos com Bakhtin*. Curitiba: Editora UFPR, 2007.

FARACO, C. **Linguagem e diálogo**: as idéias linguísticas do Círculo de Bakhtin. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

FARACO, C. A. **Um posfácio meio impertinente**. In: BAKHTIN, M. M. *Para uma filosofia do Ato Responsável*. Tradução aos cuidados de Valdemir Miotello & Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010, p.147-157.

FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem escrita e alfabetização**. São Paulo: Contexto, 2012.

FARACO, C.A.; TEZZA, C.; CASTRO, G. **Diálogos com Bakhtin**.4ª ed. Curitiba: Ed. da UFPR, 2011.

FLICK, U. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. Trad. Joice Elias Costa. Porto Alegre: Artmed/Bookman, 3ª ed. 2009.

FONTES, F. C. O.; BENEVIDES, A. S. **Alfabetização de Crianças**: A Formação e a Construção de Saberes dos Docentes Alfabetizadores. *Artifícios Revista do Difere*, v. 3, n. 6, dez. 2013. Disponível em <http://www.artifícios.ufpa.br/Artigos/Revista6/artigo%20Fraci%20e%20Araceli.pdf>. Acessado em 10 jan. 2014.

FONTURA, M. M. **Fico ou vou-me embora?** In: NÓVOA, A.(org.) *Vidas de professores*. Portugal: Porto Editora, 2ª edição, 2000, p. 171-198.

FORQUIN, J.C. **Escola e Cultura**: As bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FREIRE, P. **Conscientização**: Teoria e Prática da Libertação - Uma Introdução ao Pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 9. Ed. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

FREIRE, P. **Pedagogia da Tolerância**. Organização, apresentação e notas AnaMaria Araújo Freire. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREITAS, M. T. A.(org.) **Narrativas de professores**: pesquisando leitura e escrita numa perspectiva sócio-histórica. Rio de Janeiro: Ravil, 1998.

FREITAS, M. T. A **Memórias de professoras**: história e histórias. Juiz de Fora: Editora da UFJF, 2000.

FREITAS, M. T. A; COSTA, S. R. **Leitura e escrita na formação de professores**. Juiz de Fora: Editora da UFJF, 2002.

FREITAS, M. T. A. **A perspectiva sócio-histórica: uma visão humana da construção de conhecimento.** In: FREITAS, M. T. A.; JOBIM E SOUZA, S.; KRAMER, S. (orgs.) Ciências Humanas e pesquisa: leituras de Mikhail Bakhtin. São Paulo: Cortez, 2003, p. 26-38.

FREITAS, M. T. A. **Narrativas de professoras:** pesquisando leitura e escrita numa perspectiva sócio-histórica. Rio de Janeiro: Ravil, 1998.

FREITAS, M.T. **Bakhtin e a psicologia.** In: FARACO, C. et alli. Diálogos com Bakhtin. Curitiba: Editora UFPR, 2007.

FREITAS, M. T. A. **Educação, Arte e Vida em Bakhtin.** Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

GIROUX, Henry A. **Professores como Intelectuais Transformadores.** In: GIROUX, Henry A. Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997, 157-164.

MARCELO GARCIA, Carlos. **Formação de professores:** Para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

GERALDI, J. W. (org.) **O texto na sala de aula: Leitura & produção.** 2. ed. Cascavel: Assoeste, 1985.

GERALDI, J.W. **Alteridades, espaços e tempos de instabilidades.** In, L. Negri e R. P. de Oliveira (Orgs.). Sentido e significado em torno da obra de Rodolfo Ilari. São Paulo: Contexto, 2004.

GERALDI. **Bakhtin tudo ou nada diz aos educadores:** os educadores podem dizer muito de Bakhtin. In. Freitas, M.T.A. Educação, Arte e Vida em Bakhtin. Belo Horizonte: Autêntica, 2013, p. 11-28.

GODOY, A. C. **Reflexões sobre as relações de trabalho docente:** sentidos, perspectivas e expectativas. *Revista Educação Skepsis*, n. 2 – Formação Profissional. Vol. II. Claves para la formación profesional. São Paulo: (Enero/Julio 2011). skeptis.org. p. 513-543. Disponível em: <http://academiaskepsis.org/revistaEducao.html>. Acesso em: 15 jan. 2014.

GONÇALVES, J.C. **Vozes da Educação no Teatro, Vozes do Teatro na Educação:** Diálogos bakhtinianos sobre a prática de montagem na universidade, a partir da análise enunciativa de memoriais de formação em teatro. Tese de doutorado. UFPR: Curitiba, 2011.

GONÇALVES, J.A.M. **A Carreira das Professoras do Ensino Primário.** In. NÓVOA, a. (Org.). Vidas de Professores. Portugal: Porto Editora, 2ª edição, 2000, p. 31-61.

GOULART, C. M. A. **Política como ação responsiva:** Breve ensaio sobre a Educação e Arte. In. Freitas, M.T.A. Educação, Arte e Vida em Bakhtin. Belo Horizonte: Autêntica, 2013, p. 95-106.

GRILLO, S. **Esfera e Campo**. In: BRAIT, B. Bakhtin, Outros Conceitos-Chave. São Paulo: Contexto, 2008.

HAN, B. C. Sociedade do cansaço. Tradução de Enio Paulo Giachini. Petrópolis: Vozes, 2018.

HUBERMAN, M. **O ciclo de vida profissional dos professores**. In: NÓVOA, A.(org.) Vidas de professores. Portugal: Porto Editora, 2ª edição, 2000, p. 31-61.

INSTITUTO PARANAENSE DE DESENVOLVIMENTO ECONOMICO E SOCIAL (IPARDES). Curitiba, 2013.

JOBIM E SOUZA, S. **Dialogismo e alteridade na utilização da imagem técnica em pesquisa acadêmica**: questões éticas e metodológicas. In: FREITAS, M. T. A.; JOBIM E SOUZA, S.; KRAMER, S. (orgs.) **Ciências Humanas e pesquisa**: leituras de Mikhail Bakhtin. São Paulo: Cortez, 2003, p. 77-94.

KLEIMAN, Angela B. (org). **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1995. Coleção Letramento, Educação e Sociedade.

KLEIN, Lúgia Regina. **Proposta Metodológica de Língua Portuguesa Para o Ensino Fundamental** – Cadernos da Escola Guaicuru – 1ª Edição – Campo Grande/MS, 2000.

KOCH, I. **Parâmetros Curriculares Nacionais, Linguística Textual e Ensino de Línguas**. Revista do GELNE, 2002. Disponível em: http://www.gelne.org.br/RevistaGelne/arquivos/artigos/art_3f520010d8dff5de2cc005d0fb91eaf_69.pdf. Visualizado em 16 jan. 2014.

KRAMER, S.; JOBIM E SOUZA, S. **Histórias de professores**. São Paulo: Ática, 1996.

KRAMER, S. **Linguagem e tradução**: um diálogo com Walter Benjamin e Mikhail Bakhtin. In: FARACO, C. et alli. Diálogos com Bakhtin. Curitiba: Editora UFPR, 2007.

KRAMER, S. **Por entre as pedras**: arma e sonho na escola. São Paulo, Ática, 2007, 3ª edição.

KRAMER, S. **Alfabetização, leitura e escrita**: Formação de Professores em curso. São Paulo: Ática, 2010.

KRAMER, S. **A Educação como Resposta responsável**: Apontamentos sobre o outro como prioridade. In: Freitas, M.T.A. Educação, Arte e Vida em Bakhtin. Belo Horizonte: Autêntica, 2013, p. 29-46.

LEITE, Francisco Benedito. **Cronotopo e folclore: uma contribuição de Bakhtin para análise do romance e das tradições folclóricas**. Cadernos Discursivos, Catalão-GO, v.1, n. 1, p. 20-32, ago./dez. 2012. (ISSN 2317-1006 – online).

LELIS, I. A. **A polissemia do magistério: entre mitos e histórias.** Rio de Janeiro, 1996. 224 páginas. Tese de doutorado. Departamento de Educação, PUC-Rio.

LELIS, I. A.. **Do ensino de conteúdos aos saberes do professor: mudança de idioma pedagógico?** In: Educação e Sociedade. Campinas: Cedes, Ano XXII, abril/2001, p. 43-57.

LELIS, I. A.. **Modos de trabalhar de professoras: expressão de estilos de vida?** In: CANDAU, V. M. (org.) Magistério: construção cotidiana. Petrópolis: Vozes, 1997b, p.150-159.

LELIS, I. A. **A Construção Social da profissão docente no Brasil: Uma Rede de Histórias.** Petrópolis/RJ: Vozes, 2008.

LIMA, J. B. **Formação Continuada e Desempenho Infantil: O caso de Araucária – Paraná.** Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Paraná, 2010, 134 fls.

LUNA, S. V. **Planejamento de Pesquisa: Uma Introdução** – elementos para uma análise metodológica. São Paulo: Educ, 2000.

MACHADO, I. A questão espaço-temporal em Bakhtin: cronotopia e exotopia. In. DE PAULA, L; STAFUZZA, G (Orgs.) **Círculo de Bakhtin: Teoria Inclassificável.** Campina/SP: Mercado das Letras, 2010.

MALDONADO, R. M. **Los Saberes docentes como construcción social.** La enseñanza centrada em los niños. México: Fondo de Cultura Econômica, 2002.

MARTINS, O. B.; MOSER, A. **Conceito de mediação em Vygotsky, Leontiev e Wertsch.** Revista Intersaberes. Vol. 7 n.13, p. 8 – 28, jan. – jun. 2012. Disponível em:<http://www.grupouninter.com.br/intersaberes/index.php/revista/article/download/245/154>.

MEDEIROS, C. M. **O sujeito bakhtiniano: um ser de resposta.** Revista da Faculdade de Seridó. Vol. 01, n. 0. jan. jun. 2006. Disponível em: www.faculadadedoserido.com.br/.../artigo_celia_maria_de_medeiros.pdf. Acesso: 15 de abril de 2021.

MELO, R. de; ROJO, R. A arquitetura bakhtiniana e os multiletramentos. In: NASCIMENTO, E. L. ROJO, R. H. R. (Orgs.). **Gêneros de texto/discurso e os desafios da contemporaneidade.** Campinas, SP: Pontes Editores, 2014, p.249-271.

MELLO, S. A. **A Apropriação da Escrita como um Instrumento cultural Complexo.** in: MENDONÇA, S. MILLER, (org) S. Vigotski e a escola atual: fundamentos teóricos implicações pedagógicas. Ed. Junqueira&marin.

MICARELLO, H..**Formação de profissionais da educação infantil: “sair da teoria e entrar na prática?”.**In: KRAMER, S. (org.) Profissionais da educação infantil: gestão e formação. São Paulo: Ática, 2005, p.140-155.

MICARELLO, H. **Professores da pré-escola: trabalho, saberes e processos de construção de identidade.** 2006, 212 fls. Tese (Doutorado). Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.

MILESK, J. K. **Intercâmbios pedagógicos entre escola e sociedade: multiletramentos em cena.** 2021. 268 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras). – Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Letras, Assis, 2021.

MIOTELLO, V. **Um ser expressivo e falante.** Refletindo com Bakhtin e construindo uma leitura de vozes. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013, p. 7-11.

MIZUKAMI, M. G. N. **Aprendizagem da docência:** Algumas Contribuições de L. S. Shulman. Revista Educação: v. 29, n.2, jul./dez. 2004. Disponível em: <http://coralx.ufsm.br/revce/revce/2004/02/a3.htm> . Acesso em 12 jul. 2021.

MORSON, G; EMERSON, C. **Mikhail Bakhtin:** Criação de uma prosaística. São Paulo: USP, 2008.

MORSON, G. S. **O cronotopo da humanidade:** Bakhtin e Dostoiévski. In: BEMONG, N. et al (Orgs). Bakhtin e o cronotopo: reflexões, aplicações, perspectivas. Tradução de Oziris Borges Filho. São Paulo: Parábola Editorial, 2015, p. 118-140.

MORTATTI, Maria R. L. **Os sentidos da alfabetização:** São Paulo 1876/1994. São Paulo: Editora UNESP: CONPED, 2000.

MORTATTI, Maria R. L. **Alfabetização no Brasil:** Uma história de sua história. Marília/SP: Editora UNESP/Oficina Universitária, 2012.

MORTATTI, Maria R. L. **Histórias dos Métodos de Alfabetização no Brasil.** Brasília, 2006, p 1-17. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_mortattihisttextalfbbr.pdf. Acessado em: 15 mai. 2021.

NÓVOA, A. **Formação de professores e profissão docente.** In: NÓVOA, A.(org.) Os professores e a sua formação. Lisboa: Publicações Dom Quixote- Instituto Inovação Educacional, 1995. P. 15-53.

NÓVOA, A. (org.). **As organizações escolares em análise.** Lisboa: Nova Enciclopédia, 1998.

NÓVOA, A. **Desafios do Trabalho do professor no mundo contemporâneo.** SINPRO/SP: São Paulo, 2007.

NÓVOA, A. **O passado e o presente dos professores.** In: NÓVOA, A.(org.) Profissão professor. Portugal: Porto Editora, 2ª edição, 1999, p. 13-34.

NÓVOA, A. **Os professores e suas histórias de vida.** In: NÓVOA, A.(org.) Vidas de professores. Portugal: Porto Editora, 2ª edição, 2000, p. 11-30.

NÓVOA, A. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002.

NUNES, C.M.F. **Saberes docentes e formação de professores**: um breve panorama da pesquisa brasileira. In: Educação & Sociedade, ano XXII, n.º 74, abril/2001, p. 27-42.

OLIVEIRA, O. M. **O professor e a pólis**: cronotopos educacionais e inclusão social na escola. Linguagem em (Dis)curso, Palhoça, SC, v. 9, n. 2, p. 273-302, maio/ago. 2009.

OLIVEIRA, M. B. F. de. **Compreendendo e interpretando práticas discursivas**: (re)visitando orientações bakhtinianas. In: OLIVEIRA, M. B. F. de; ALVES, M. da P. C.; SILVA, M. P. da. Linguagem e práticas sociais: ensaios e pesquisas. Natal, RN: EDUFRN, 2008. p. 11-23.

OLIVEIRA, I. A. de. **A educação popular de Paulo Freire**. In: OLIVEIRA, I. A. de. Paulo Freire: gênese da educação intercultural no Brasil. 1. Ed. Curitiba, PR: CRV, 2015, p. 25-60.

PEREIRA, L. R. **De donzela angelical e esposa dedicada...** a profissional da educação. Universidade de São Paulo: Faculdade de Educação, 1996.

PEREIRA, C. J. T. **A Formação do Professor Alfabetizador**: Desafios e Possibilidades na construção da Prática Docente. Dissertação (Mestrado) 130 fls. Universidade Federal de Rondônia, 2011.

PIMENTA, S. G. **Formação de professores**: identidade e saberes da docência. In: Saberes pedagógicos e atividade docente. São Paulo: Cortez, 1999.

PONZIO, A. **Como Falar das Palavras**: Entrevista realizada por Neiva de Souza Boeno. Polifonia, Cuiabá, MT, v. 20, n. 27, p. 355-387, jan./jun., 2013. Disponível em: <http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/polifonia/article/viewFile/1459/1125>. Acesso: 14 jun. 2014.

RADVANSKEI, I. A. **A Formação Continuada do Professor Frente aos novos desafios Contemporâneos**. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2013, 115 fls.

ROJO, R. **Letramentos Múltiplos, escola e Inclusão Social**. São Paulo: Parábola, 2009.

ROHLING, N. **Cronotopo Pandêmico e a produção de imagens corpóreas**: reflexões inacabadas. Forum lingüístic., Florianópolis, v.17, n.4, p. 5221 - 5237, out./dez.2020.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

SCHWARTZ, Y. **Uso de si e competência**. In SCHWARTZ, Y.; DURRIVEL, L. (Org.) Trabalho e Ergologia: conversas sobre a atividade humana. Niterói: Editora da UFF, 2ª ed., 2010.

SCHLEMMER, E. **Projetos de Aprendizagem Gamificados**: uma metodologia inventiva para a educação na cultura híbrida multimodal. Momento – Dialogos em Educação, V. 27, P. 41-69, 2018.

SCHLEMMER, E. Por um novo conceito e paradigma de educação digital onlife. Revista UFG, 2020, V.20. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/revistaufg/article/view/63438/36079>. Acesso em 10 jul. 2021.

SCHWARTZ, Y. **Motivações de conceito de corpo-si**: corpo-si, atividade, experiência. Letras de Hoje, Porto Alegre, v. 49, n. 3, p. 259-274, jul./set. 2014.

SHULMAN, L. S. **Knowledge and teaching**: foundations of the new reform. Harvard Educational Review, 57 (1), 1987, p. 1-22.

SHULMAN, L. S. **Professing the liberal arts**. In: ORILL (Ed.). Education and democracy: Reimagining liberal learning in America. New York: The College Entrance Examination Board, 1997. In: SHULMAN, L.S. Teaching as community property. Essays on higher education. San Francisco: Jossey-Bass, 2004, p. 12-31.

SILVA, J.C. **Navegando em modos de ser e fazer-se professor alfabetizador**: saberes necessários. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, 2013, 99 fls.

SILVA, J. dos S., & CASADO ALVES, M. da P. (2021). **A identidade na vida e a identidade na arte**: Um panorama identitário nas obras de Bakhtin. Letras de Hoje, 56(3), 497-511. <https://doi.org/10.15448/1984-7726.2021.3.40852>.

SOARES, M. **Letramento e Alfabetização: as muitas facetas**. Revista Brasileira de Educação nº 25 Rio de Janeiro. Jan/Apr.2004.

SOARES, M. **Letramento**: Um Tema em Três Gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SOARES, M. **Simplificar sem Falsificar**. Revista Educação – Guia da Alfabetização. Volume especial, 2011, p. 06-11.

SOBRAL, Adail – **“Ato/atividade e evento”** in: BRAIT, Bet (org) – Bakhtin conceitos chave, São Paulo, Contexto, 2005.

SOUZA, S. J.; ALBUQUERQUE, E. D. P. **Bakhtin e Pasolini**: vida, paixão e arte. In. Freitas, M.T.A. Educação, Arte e Vida em Bakhtin. Belo Horizonte: Autêntica, 2013, p. 47-68.

SOUZA, D. T. R.; ZIBETTI, M. L. T. **Formação de Professores e Saberes Docentes**: Trajetória e preocupações de uma pesquisadora da docência – uma entrevista com

Ruth Mercado. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 40, n. 1, p. 247-267, jan./mar. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v40n1/16.pdf>. Acessado em: 19 mar. 2014.

STELLA, P. R. **Palavra**. In: BRAIT, B. (org.) Bakhtin: conceitos-chave. 5 ed. São Paulo: Contexto, 2013.

TARDIF, M. **Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários**: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências em relação à formação para o magistério. In: Revista Brasileira de Educação. São Paulo, n.º 13, jan/fev/mar/abr 2000.

TARDIF, M; LESSARD, C. **O Ofício de Professor**: História, Perspectivas e desafios Internacionais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

TARDIF, M; GAUTHIER, C. **O professor como "ator racional"**: que racionalidade, que saber, que julgamento? In: PAQUAY, L.; PERRENOUD, P.; ALTET, M. e CHALIER, E. Formando professores profissionais - que estratégias? Quais competências? Porto Alegre: Artmed Editora, 2001, p. 185-210.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. São Paulo: Vozes, 2002.
TARDIF, M; LESSARD, C. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Vozes, 2005.

TARDI, L.; RAYMOND, d. Saberes Tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade**, ano XXI, no 73, dezembro/00, p. 209-244.

TEZZA, C. **Sobre O autor e o herói** - um roteiro de leitura. In: FARACO, C. A.; TEZZA, C.; CASTRO, G. (orgs.) **Diálogos com Bakhtin**. Curitiba: Editora da UFPR, 2001, p. 273-303.

THIVES, P. F. **As Vozes Sociais que constituem os discursos dos professores em relação a sua identidade docente**. Dissertação de Mestrado. Universidade Regional de Blumenau, 2009, 110 fls.

VILAS BOAS, H. **Alfabetização nova alternativa didática**: Outras questões, Outras histórias. São Paulo: Editora Brasiliense, 1994.

VOGES, M. C. N.; DI FANTI, M. G. C. Usos de si no ensino remoto emergencial: A atividade docente sob os enfoques dialógico e ergológico. Signo. Santa Cruz do Sul, v.45, n. 86, p. 193-205 jan/abr. 2021. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/signo>. Acesso em 13 mai. de 2022.

VOLOCHÍNOV, V. V. **A construção da enunciação**. São Carlos, SP: Pedro&João Editores, 2013.

VOLÓCHINOV, v. **Marxismo e filosofia da linguagem**: Problemas fundamentais do método sociológico. Trad. Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2017.

ZIBETTI, M. T. **Os Saberes na Prática de uma Professora Alfabetizadora: Um estudo etnográfico.** Tese de doutorado. Universidade de São Paulo, 2005, 253 fls.

APÊNDICES

APÊNDICE 1 – TERMO DE AUTORIZAÇÃO LIVRE ESCLARECIDO

APÊNDICE 2 - QUESTIONÁRIO

APÊNDICE 3 – ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA

APÊNDICE 4 – RODA DE CONVERSA

APÊNDICE 1

TERMO DE AUTORIZAÇÃO LIVRE ESCLARECIDO E MODELO DE TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM E DEPOIMENTOS



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE EDUCAÇÃO



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

MODELO DO TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM E DEPOIMENTOS. TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM E DEPOIMENTOS

Eu _____
CPF _____, RG _____, depois de conhecer e entender os objetivos, procedimentos metodológicos da pesquisa, bem como de estar ciente da necessidade do uso de minha imagem e/ou depoimento, especificados no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), AUTORIZO, através do presente termo, a pesquisadora Sônia de Fátima Radvanskei do projeto de pesquisa intitulado “CONSTRUÇÃO DA DOCÊNCIA DE PROFESSORES ALFABETIZADORES: A FORMAÇÃO CONTINUADA COMO UM ESPAÇO HÍBRIDO ENTRE TRABALHO, SABERES E CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADES”, a realizar as imagens que se fizerem necessárias e/ou a colher meu depoimento sem quaisquer ônus financeiros a nenhuma das partes. Ao mesmo tempo, libero a utilização dessas imagens e/ou depoimentos para fins científicos e de estudos (livros, artigos, slides e transparências), em favor da pesquisadora da pesquisa, acima especificada. Por ser esta a expressão de minha vontade, nada terei a reclamar a título de direitos conexos a minha imagem e depoimentos.

_____, ____ de _____ de _____

_____ Pesquisador responsável pelo projeto.

_____ Sujeito da Pesquisa.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO

Eu, _____, brasileiro(a), ____ anos, _____, RG: _____, professora e, residente no referido município, sou convidada a participar de um estudo denominado **COMPREENSÕES NA CONSTRUÇÃO DA DOCÊNCIA DE PROFESSORAS ALFABETIZADORAS NO CRONOTOPO PANDÊMICO: Olhares Bakhtinianos**, cujo objetivo é analisar a compreensão, a partir das vozes das professoras alfabetizadoras da Rede Municipal de Araucária, a construção da docência no Cronotopo Pandêmico. Considerando, nesse sentido, o conceito de cronotopo a partir da perspectiva bakhtiniana e o deslocamento para o campo da educação. A minha participação no referido estudo será como Secretária de Educação relatar sobre as compreensões e sentidos sobre a formação continuada dos professores. Fui alertada de que, da pesquisa a se realizar, posso esperar alguns benefícios, tais como compreender as expectativas dos professores em relação a participação da formação ofertada pela mantenedora e a construção de espaços formativos de novas aprendizagens. Recebi, por outro lado, os esclarecimentos necessários sobre os possíveis desconfortos e riscos decorrentes do estudo, levando-se em conta que é uma pesquisa, e os resultados positivos ou negativos somente serão obtidos após a sua realização. Estou ciente de que minha privacidade será respeitada, ou seja, meu nome ou qualquer outro dado ou elemento que possa, de qualquer forma, me identificar, será mantido em sigilo. É garantido o livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências, e tudo o que eu queira saber antes, durante e depois da minha participação. Enfim, tendo sido orientado(a) quanto ao teor da pesquisa aqui mencionada e compreendida a natureza e o objetivo do já referido estudo, manifesto meu livre consentimento em participar, estando totalmente ciente de que não há nenhum valor econômico, a receber ou a pagar, por minha participação.

Curitiba, _____ de _____ de 2021

Participante

Pesquisadora

Orientadora

APÊNDICE 2



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



QUESTIONÁRIO

Data do preenchimento do questionário: ___/___/___ Horário: _____

1. Identificação

- Professor(a): _____
- Idade: _____
- E-mail: _____
- Gênero: () Feminino () Masculino
- Estado Civil: () solteiro () casado(a) ou união estável () separado ()
viúvo(a) () Outro
- Tem filhos? () sim não ()

2. Trabalho:

- Instituição 1: _____
Turno: _____ nível de atuação: _____
Tempo de serviço: _____
Pública () Particular ()

- Instituição _____ 2:
Turno: _____ nível de atuação: _____
Tempo de serviço: _____
Pública () Particular ()

- Realiza outro trabalho diferente de lecionar? Se a resposta for positiva poderia descrevê-lo?

-
- Docente há quanto tempo? _____
 - Quanto tempo leciona nas classes de alfabetização? _____
 - Prefere lecionar para qual nível/ano? _____
 - Qual o motivo de sua escolha pela docência?

3. Formação acadêmica:

- Ensino médio/ curso: _____
Ano de Conclusão: _____
- Graduação: _____
Ano de Conclusão: _____
- a) Pós-graduação: _____
Ano de Conclusão: _____
- b) Pós-graduação: _____
Ano de Conclusão: _____
- c) Outros: _____

4) Questões pedagógicas

- 1) Como é realizada a escolha de turma em sua escola?
- 2) Conceitue Formação Continuada:
- 3) Qual sua expectativa ao participar da formação Continuada proposta pela mantenedora (Secretaria Municipal de Educação) em que pertence?
- 4) De que forma a Formação Continuada oferecida pela sua mantenedora (SMED) contribui para a sua prática pedagógica?
- 5) Qual seria o modelo ideal para você de uma Formação Continuada efetiva?

- 6) Na sua formação você foi preparado(a) para trabalhar com as classes de alfabetização? Quais os conhecimentos que você julga necessários para o desenvolvimento de sua prática nesse nível de ensino?
- 7) Em qual aspecto você acredita que necessita melhorar para realizar o trabalho com as classes de alfabetização?
- 8) Como você se prepara para desenvolver suas atividades docentes cotidianamente?
- 9) A instituição (escola) em que você atua, promove espaços para o encontro entre os docentes? Qual a frequência? Com que objetivo?
- 10) Você procura outros espaços de formação diferentes dos oferecidos pela SMED? Quais?
- 11) Quais as características da sociedade atual que mais interferem em seu cotidiano escolar?

Autorizo que a pesquisadora utilize este questionário para fins acadêmicos e estou ciente de que a minha privacidade será respeitada, ou seja, meu nome, ou qualquer outro dado confidencial, será mantido em sigilo.

A elaboração final dos dados será realizada de maneira codificada, respeitando o imperativo ético da confidencialidade.

A responsável pela pesquisa é a professora Sônia de Fátima Radvanskei (88524246), Mestranda da Universidade Federal do Paraná, na linha de Cultura, Escola e Ensino, Orientada pela professora Dra. Regina Cely de Campos Hagemeyer.

Li, portanto, este termo, fui orientado(a) quanto ao teor do questionário acima respondido, compreendi a natureza e o objetivo do estudo.

Assinatura: _____

Se eu precisar de sua colaboração para uma posterior entrevista, você estaria interessado(a) em participar?

Sim () Não ()

Obrigada pela sua atenção e participação!

APÊNDICE 3



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
 UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
 SETOR DE EDUCAÇÃO
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



ENTREVISTA FOCALIZADA

ROTEIRO PARA OS PROFESSORES:

Nome

Idade

Formação

Estado civil

Turno de aula:

Fora a alfabetização leciona em outra turma?

Tempo de profissão

Tempo de alfabetizadora

Tempo no município de araucária

- 1) Poderia contar sobre a sua trajetória profissional?
- 2) Como foi a sua escolha pela profissão?
- 3) Momentos importantes formativos na sua trajetória?
- 4) Autores ou formações, pessoas chaves na sua constituição profissional?
- 5) Momentos marcantes na sua trajetória.
- 6) O que é ser professor alfabetizador para você?
- 7) Como você se prepara para desenvolver suas atividades docentes cotidianamente?

PERGUNTAS FOCALIZADAS

- 8) SER PROFESSORA NO CRONOTOPO PANDÊMICO

Como que foi para você a relação nesse momento, tanto pessoal quanto profissional, a partir de 2020 com o início da pandemia? Sua docência, seu trabalho e sua organização?

- 9) Comente sobre a sua organização nesse contexto pandêmico, ao desenvolver o processo de ensino e aprendizagem utilizando as atividades remotas que aspecto você destaca como significativo ou mesmo de dificuldade nesse processo?
- 10)E descreva como as suas aulas foram planejadas nesse período escolar não presencial.
- 11)Relação formação E os cursos de formação daí, desde 2019 que você está participando, tem auxiliado na sua atuação quanto à prática docente nessas atividades remotas?

APÊNDICE 4



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



RODA DE CONVERSA

PERGUNDA GERADORAS

- 1) O que é ser docente nesse momento pandêmico?
- 2) O que realmente foi significativo que eu aprendi nesse momento pandêmico para a construção da minha docência? Pontos a salientar.
- 3) Conversa sobre a Nuvem de palavras.