

ÇÃO DOCENTE RESPONSIVA ATIVA E ATO RESPONSÁVEL NO MODELO DE ENSINO REMOTO: UM ESTUDO NA PERSPECTIVA DA AUTO-OBSERVAÇÃO

Silvio Nunes da SILVA JÚNIOR

Universidade Federal de Alagoas (UFAL)
Universidade de Pernambuco (UPE)

Resumo: Na área transdisciplinar da Linguística Aplicada (LEFFA, 2006; ZOZZOLI, 2020), proponho, com este texto, discutir sobre minha experiência como professor da área de Linguística em Instituições de Ensino Superior de Alagoas e Pernambuco de modo a relacionar reflexões e práticas pedagógicas no modelo remoto emergencial com a noção de ação docente responsiva ativa, cunhada por Silva Júnior e Zozzoli (2020) e Silva Júnior (2020), e o conceito de ato responsável, de Bakhtin (2012). A ação docente responsiva ativa diz respeito ao trabalho pedagógico dinâmico, contextual e responsivo às demandas da contemporaneidade, que se torna complexo e dificultoso num novo modelo de ensino com o qual grande parte dos professores em atuação tiveram de se adaptar. Na articulação de saberes teóricos (dialogismo, responsividade e ato responsável), metodológicos (auto-observação na perspectiva da Linguística Aplicada) e práticos, utilizo trechos de anotações de meu caderno pessoal para compreender os desafios e avanços dados na ação docente durante o percurso que tenho trilhado como professor durante a Pandemia da Covid-19. Os resultados apontam que ações docentes responsivas ativas vão além do trabalho pedagógico com objetos de ensino diversos. Elas estão representadas nas atitudes sensíveis do professor frente aos alunos e suas respectivas situações histórico-sociais, implicando atos responsáveis mais coerentes com a/s realidade/s.

Palavras-chave: Práticas. Reflexão. Responsividade. Ato Responsável.

ACTIVE RESPONSIVE TEACHING ACTION AND RESPONSIBLE ACT IN THE REMOTE TEACHING MODEL: A STUDY FROM THE PERSPECTIVE OF SELF-OBSERVATION

Abstract: In the transdisciplinary area of Applied Linguistics (LEFFA, 2006; ZOZZOLI, 2020), I propose, with this text, to discuss my experience as a professor of Linguistics in Higher Education Institutions in Alagoas and Pernambuco in order to relate reflections and pedagogical practices in the emergency remote model with the notion of active responsive teaching action, coined by Silva Júnior and Zozzoli (2020) and Silva Júnior (2020), and the concept of responsible act, by Bakhtin (2012). Active responsive teaching action concerns the pedagogical work dynamic, contextual and responsive to the demands of contemporaneity, which becomes complex and difficult in a new teaching model with which most teachers in practice had to adapt. In the articulation of theoretical knowledge (dialogism, responsiveness and responsible act), methodological (self-observation from the perspective of Applied Linguistics) and practical, I use

excerpts from notes from my personal notebook to understand the challenges and advances given in teaching action during the path I have taken as a teacher during the Covid-19 Pandemic. The results show that active responsive teaching actions go beyond pedagogical work with different teaching objects. They are represented in the sensitive attitudes of the teacher towards students and their respective historical-social situations, implying responsible acts that are more coherent with reality/s.

Keywords: Practices. Reflection. Responsiveness. Responsible Act.

ACCIÓN DE ENSEÑANZA ACTIVA RESPONSABLE Y ACTUACIÓN RESPONSABLE EN EL MODELO DE ENSEÑANZA A DISTANCIA: UN ESTUDIO DESDE LA PERSPECTIVA DE LA AUTOOBSERVACIÓN

Resumen: En el área transdisciplinar de Lingüística Aplicada (LEFFA, 2006; ZOZZOLI, 2020), propongo, con este texto, discutir mi experiencia como profesora de Lingüística en Instituciones de Educación Superior en Alagoas y Pernambuco con el fin de relacionar reflexiones y prácticas prácticas en el modelo remoto de emergencia con la noción de acción didáctica activa receptiva, acuñada por Silva Júnior y Zozzoli (2020) y Silva Júnior (2020), y el concepto de acto responsable, por Bakhtin (2012). trabajo dinámico, contextual y receptivo a las exigencias de la contemporaneidad, lo cual se torna complejo y difícil en un nuevo modelo de enseñanza con el que la mayoría de los docentes en la práctica tuvieron que adaptarse. En la articulación de conocimientos teóricos (dialogismo, receptividad y acto responsable), metodológicos (autoevaluación -observación desde la perspectiva de la Lingüística Aplicada) y práctica, utilizo extractos de notas de mi cuaderno personal para comprender los desafíos y avances dados en la acción docente durante el camino que he tomado como docente durante la Pandemia Covid-19. Los resultados muestran que las acciones de enseñanza activa receptiva van más allá del trabajo pedagógico con diferentes objetos didácticos. Están representados en las actitudes sensibles del docente hacia los estudiantes y sus respectivas situaciones histórico-sociales, lo que implica actos responsables y más coherentes con la/s realidad/s.

Palabras-clave: Prácticas. Reflexión. Sensibilidad. Acto responsable.

1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS

É de conhecimento de muitos o fato de que a prática pedagógica é ofuscada e propícia a transformações diversas no decorrer da vida social. Ao abordar a necessidade de, num novo século, a educação no mundo se pautar numa nova racionalidade, Alarcão (2001) já inferia o caráter múltiplo e, a meu ver, plástico, da formação continuada de professores em atuação profissional. Isso quer dizer que, em qualquer que seja o componente curricular e o nível de ensino, professores estão sempre sendo cobrados e se autocobram no que concerne aos avanços da contemporaneidade que atravessam diretamente os ambientes escolares e universitários. Qualquer avanço ou acontecimento requer do professor “um papel ativo na educação e não um

papel meramente técnico que se reduza à execução de normas e receitas ou à aplicação de teorias exteriores à sua própria comunidade profissional” (ALARCÃO, 2005, p. 176). A inserção dos avanços sociais nas práticas pedagógicas é bastante complexa e requer formações suficientemente concretas e dinâmicas para que haja um engajamento responsivo de professores e alunos na adaptação a novas realidades.

Dentro desse universo multidimensional, Silva Júnior e Zozzoli (2020), ao discutirem sobre a formação reflexiva do professor de língua portuguesa, acreditam que, ao responder ativamente ao que cobra a contemporaneidade, as práticas pedagógicas estão imersas no que os autores denominam *ação docente responsiva ativa*. A ação docente responsiva ativa pode ser identificada em toda e qualquer prática pedagógica que leve em consideração o papel ativo do aluno como um sujeito dialógico (BAKHTIN, 2011) e complexo dentro de uma sociedade em constante processo de mudança. Nesse sentido, não somente no campo da pesquisa, mas, ainda, no próprio cotidiano de sala de aula, é possível que professores consigam se auto-observar e de alguma forma problematizarem suas ações enquanto mediadores de processos concretos de aprendizagem. Segundo Silva Júnior (2021), quando estão imbuídos nessa perspectiva, os professores estão mais propícios a constituírem suas salas de aula como arenas responsivas, tanto no ensino presencial como no não-presencial.

Durante a Pandemia da Covid-19, iniciada em meados do mês de março de 2020¹, as instituições de ensino básico e superior passaram por diferentes processos de reconfiguração de bases, uma vez que as atividades presenciais foram proibidas diante dos riscos de contágio do novo coronavírus. A mudança mais representativa está vinculada à adaptação do ensino presencial ao modelo remoto emergencial, no qual diversas alternativas têm sido desenvolvidas visando um trabalho pedagógico cada vez mais próximo daquilo que era vivenciado nas aulas presenciais nas redes pública e privada. Retomando os termos de Bakhtin (2012), professores e instituições de modo geral foram levados à produção de atos responsáveis inesperados, concretizando a concepção de que a vida é dialógica por natureza (BAKHTIN, 2011). Nessa linha de pensamento, para responder ativamente (BAKHTIN, 2011) às demandas sociais nessa nova era educacional, são necessárias atitudes ousadas que, conseqüentemente, são acompanhadas de sentimentos diversos por parte de quem ensina e de quem aprende.

¹ Os primeiros casos de Covid-19 foram descobertos ainda em 2019, mas a paralização de aulas e outras práticas presenciais foi dada no mês de março de 2020.

Planejar uma aula, registrar as presenças e realizar explicações de temas variados, por exemplo, tornaram-se tarefas ainda mais complexas quando não se sabe ao certo se os alunos estão *on-line* ou se estão acompanhando o desenvolvimento das práticas de ensino. Os resultados obtidos em semanas de dedicação em muitas realidades são desanimadores, exigindo novas reflexões, práticas e posturas desafiadoras por parte de toda a equipe pedagógica. Todas essas questões evidenciam o fluxo dialógico e contínuo da vida social (VOLÓCHINOV, 2017), estimulando a compreensão de que sem formação necessária o professor fica impossibilitado de desenvolver práticas realmente significativas, e que sem recursos os alunos também se inserem numa realidade desanimadora. Nessa perspectiva, desafios são lançados no cotidiano e cabe aos professores a difícil missão de se reinventar para responder ao que pedem as hierarquias que, conforme De Certeau (2014), estão sempre procurando nivelar as racionalidades como se as práticas sociais e discursivas estivessem propícias à reprodução.

Frente a essas ponderações, cabe a mim, neste espaço, esclarecer de que local estou falando e qual a minha proposta com o presente estudo. Sou professor de língua portuguesa da educação básica há 5 (cinco) anos e, desde a conclusão do meu mestrado, há 2 (dois) anos, atuo, também, no ensino superior, tendo passado por instituições privadas e, atualmente, estando imerso em instituições públicas de ensino superior em Alagoas e em Pernambuco como professor de Linguística. Além disso, há 3 (três) anos tenho atuado como tutor de cursos de licenciatura plena na modalidade à distância. No modelo remoto, tenho procurado articular minhas experiências de tutoria na atividade docente como uma forma de possibilitar e participar de construções reais de conhecimento dentro de ações docentes responsivas ativas (SILVA JÚNIOR; ZOZZOLI, 2020; SILVA JÚNIOR, 2020). No entanto, como em qualquer prática social, tenho enfrentado desafios, refletido sobre eles e registrado todos os avanços, por mais que poucos, que são dados diariamente por mim. Por essa razão, compreendo que meus atos responsáveis (BAKHTIN, 2012) têm complexamente respondido a muitas das demandas que me são cobradas em meus contextos de trabalho, o que me leva a defender a prática docente numa perspectiva de auto-observação (NININ, 2009; SILVA JÚNIOR, 2020, 2021) constante, pois “os professores têm de ser agentes ativos do seu próprio desenvolvimento e do funcionamento das escolas como organização ao serviço do grande projeto social que é a formação dos educandos” (ALARCÃO, 2005, p. 177).

Diante disso, proponho, com este trabalho, inserido na área transdisciplinar da Linguística Aplicada (LEFFA, 2006; ZOZZOLI, 2020), discutir, numa perspectiva de auto-observação, sobre minha experiência como professor da área de Linguística em Instituições de Ensino Superior de Alagoas e Pernambuco, relacionando reflexões e práticas pedagógicas no modelo remoto emergencial com as noções de ação docente responsiva ativa e de ato responsável. Para tanto, além de considerações iniciais e finais, o estudo comporta os seguintes tópicos: *dialogismo, responsividade e ato responsável; reflexões sobre o/s contexto/s de auto-observação; e ação docente responsiva ativa no discurso do professor: entre as experiências no modelo de ensino remoto.*

2. DIALOGISMO, RESPONSABILIDADE E ATO RESPONSÁVEL

Propor articular discussões utilizando-me dos pressupostos teóricos da Teoria Dialógica da Linguagem tem sido, para mim, um mergulho num universo complexo e rico para a produção multidimensional de conhecimentos. Por estar constantemente imerso em práticas escolares e universitárias, tenho percebido diversos *links* com a perspectiva dialógica, o que me faz recorrer a ela em todo e qualquer empreendimento científico em que me aproprio de acontecimentos da vida social. Nesse sentido, discuto, neste espaço, sobre dialogismo, responsividade e ato responsável, temas que, intrincados neste diálogo social (ZOZZOLI, 2016), retomo na parte analítica do presente estudo.

Considerando a linguagem como um fenômeno social concreto e dinâmico (BAKHTIN, 2011), compreendo, junto a Volóchinov (2017), a língua como um processo ininterrupto de formação que, por ser vivo, está em constante movimento no fluxo dialógico da vida social. Para Volóchinov (2017), a interação discursiva é a realidade fundamental da língua. Por essa razão, em qualquer atividade de linguagem, as interações discursivas são estabelecidas como fios que interligam os sujeitos dentro da dinâmica da linguagem. Assim, a Teoria Dialógica da Linguagem entende o sujeito numa perspectiva viva e ativa, visto que é a partir do uso social da linguagem pelos sujeitos que as interações são possíveis e implicam práticas sociais diversas, revelando sentidos e significados em diferentes contextos.

Nessa linha de pensamento, Bakhtin (2012, p. 86) infere que

todo discurso concreto (enunciação) encontra aquele objeto para o qual está voltado sempre, por assim dizer, já desacreditado, contestado, avaliado, envolvido por sua névoa escura ou, pelo contrário, iluminado pelos discursos de outrem que já falaram sobre ele. O objeto está amarrado e penetrado por ideias gerais, por pontos de vista, por apreciações de outros e por entonações. Orientado para o seu objeto, o discurso penetra neste meio dialogicamente perturbado e tenso de discursos de outrem, de julgamentos e de entonações. Ele se entrelaça com eles em interações complexas, fundindo-se com uns, isolando-se de outros, cruzando com terceiros; e tudo isso pode formar substancialmente o discurso, penetrar em todos os seus estratos semânticos, tornar complexa a sua expressão, influenciar todo o aspecto estilístico.

Dadas as considerações de Bakhtin (2012), o discurso, por penetrar em interações entre sujeitos socialmente organizados, manter relações diretas com discursos produzidos pelos outros em determinadas situações histórico-sociais e promover construções contínuas de pontos de vista e ideias gerais, é complexo e, sobretudo, concreto. Nesse âmbito, vale considerar que a concepção de discurso concreto vai contra os horizontes fechados da Linguística Tradicional, especialmente no que se refere aos estudos de Saussure (2006), imbricados no que Volóchinov (2017) denomina objetivismo abstrato, uma vez que, em tal perspectiva teórica, a língua é um sistema de signos abstratos e situada numa vertente homogênea e fechada para variações e mudanças.

Na perspectiva dialógica, não há diálogo, nem dialogismo, sem que exista o processo que Bakhtin (2011) chama de responsividade, que agrega as noções de compreensão e de atitude responsivas ativas. Para ele,

toda compreensão plena real é ativamente responsiva e não é senão uma fase inicial preparatória da resposta (seja qual for a forma em que ela se dê). O próprio falante [enunciador] está determinado precisamente a essa compreensão ativamente responsiva: ele não espera uma compreensão passiva, por assim dizer, que apenas duble o seu pensamento em voz alheia, mas uma resposta, uma concordância, uma participação, uma objeção, uma execução, etc. (BAKHTIN, 2011, p. 272).

Sob essa ótica, a compreensão é a base para o desenvolvimento das interações discursivas. Essa afirmativa permite considerar que a compreensão integra também a realidade fundamental da língua, mencionada por Volóchinov (2017). Bakhtin (2011, p. 272) entende que “cedo ou tarde, o que foi ouvido e ativamente entendido responde nos discursos subsequentes

ou no comportamento do ouvinte”. Nesse contexto, a compreensão responsiva ativa (BAKHTIN, 2011) oscila a depender dos sujeitos e das situações sócio-históricas, o que interdepende dos temas intrincados no diálogo social, bem como das relações estabelecidas entre os sujeitos, o que deixa claro que, mesmo que haja apenas a cópia de um discurso previamente produzido, a compreensão não se torna passiva, mas, sim, ativa em menor grau.

Em relação às práticas sociais no geral, a perspectiva dialógica vai conferir ao sujeito a necessidade de responder ao contexto social do qual faz parte a partir da linguagem. “O sujeito não é “fantoche” das relações sociais, mas um agente responsável por seus atos e responsivo ao outro, como alguém dotado de um “excedente de visão”, a capacidade de saber sobre o outro o que este não pode saber” (SOBRAL, 2009, p. 124). Dessa maneira, o sujeito dialógico se utiliza da linguagem para observar e agir nas práticas sociais de modo a produzir respostas ativas a diferentes demandas, a exemplo do professor quando responde ao que determinam as instituições de ensino e a educação de modo amplo. Tais respostas carregam consigo sentidos diversos.

De acordo com Di Fanti (2003, p. 98), os “sentidos, a partir da abordagem dialógica, projetam-se como efeitos, sendo assim, irreduzíveis a uma só possibilidade, apesar de em determinados contextos enunciativos haver sentidos predominantes”. Com isso, a autora assinala que mesmo havendo sentidos predominantes em determinados contextos sociais, o sujeito, na perspectiva dialógica, não se limita a esses sentidos e está sempre propício à produção de novos sentidos acerca de diversas questões. A esse respeito, Bakhtin (2012) destaca que o sujeito, a cada interação social de que participa, produz um pensamento participativo, que é uma concepção emocional e volitiva do ser enquanto evento em sua unicidade concreta, sobre a base de um não-álibi no ser, quer dizer, se trata de um pensamento performativo, no sentido de remeter ao *eu* enquanto ator singularmente responsável pelo ato.

Assim, todo ato carrega uma responsabilidade, a qual advém de quem produz esse ato, uma vez que o sujeito na linguagem, por agir numa unicidade concreta – tornando o acontecimento social único e irrepitível, integra eventos no seu existir e assume uma postura responsiva e responsável em cada um desses eventos, mesmo que, segundo Di Fanti (2003), o sujeito não seja a fonte de seu dizer. Para esta autora, “o sujeito e os sentidos constroem-se discursivamente nas interações verbais na relação com o outro, em uma determinada esfera de

atividade humana” (DI FANTI, 2003, p. 98). Essa construção inter-relaciona aspectos internos, da consciência psíquica, e externos, isto é, a produção do ato responsável também depende das relações que o *eu* mantém com o *outro*, pois “O ato “responsável” envolve o conteúdo do ato, seu processo, e, unindo-os, a valoração/avaliação do agente com respeito a seu próprio ato” (SOBRAL, 2009, p. 124). Assim como não vai haver, dialogicamente, compreensão passiva, não há, também, ato irresponsável, considerando que, mesmo que um ato não esteja de acordo com a situação sócio-histórica de sujeitos inseridos em uma dada prática social, ele advém de uma interligação de elementos complexos que só são possíveis perante a responsabilidade própria de cada sujeito.

Na alternância que se dá entre os atos responsáveis de sujeitos diversos em interações discursivas variadas, muitos aspectos podem ser elencados para reflexões sobre a atuação desses sujeitos nos seus respectivos contextos. Antes de, na parte analítica deste trabalho, apresentar alguns dos movimentos que o sujeito da linguagem produz em termos de ação docente, trago algumas considerações metodológicas.

3. REFLEXÕES SOBRE O/S CONTEXTO/S DE AUTO-OBSERVAÇÃO

A pluralidade imbricada nos termos que compõem o título deste tópico se justifica por duas questões: a primeira, e mais óbvia, está no fato de minhas anotações, que dão corpo à análise apresentada mais à frente, cruzarem experiências de ensino em mais de uma instituição de ensino, e a segunda, intrincada na primeira, está na multiplicidade de sujeitos e visões que comportam toda e qualquer sala de aula, seja ela presencial ou não-presencial. Tal caráter plural e multidimensional insere esta pesquisa na área da Linguística Aplicada, que, para Leffa (2006) e Zozzoli (2020), é transdisciplinar, uma vez que é contra as determinações da ciência clássica, privilegiando ações interpretativistas de pesquisadores que atuam, sobretudo, como sujeitos de pesquisa, assim como os colaboradores. Além disso, a Linguística Aplicada, a meu ver, é responsiva e responsável, pois, conforme explica Silva Júnior (2020), ela é responsiva por atender processualmente ao que a sociedade solicita e é responsável por se preocupar com a singularidade dos sujeitos e do contexto de pesquisa, considerando cada acontecimento como um “momento de um evento vivo” (BAKHTIN, 2012, p. 86”).

Nesse sentido, sigo a orientação qualitativa, a qual, segundo Chizzotti (2003), é fundamentalmente interpretativista e possibilita processos de compreensão de processos

sociais reais. Essa finalidade contribui para que não existam barreiras nas práticas de pesquisa que se apropriam de discursos orais e escritos produzidos em situações sócio-históricas diversas. A abordagem qualitativa dialoga, em alguns aspectos, com a Teoria Dialógica da Linguagem, uma vez que estuda as práticas discursivas levando em consideração todo um conjunto contextual que revela diversos sentidos numa visão que não defende verdades únicas, mas verdades próprias, “exatamente porque as verdades construídas pelos seres humanos em sua existência, no mundo da vida, não são únicas e, assim sendo, não geram normas válidas para todos em todos os momentos” (OLIVEIRA, 2012, p. 270-271). Pesquisas nessa orientação abrangem as dimensões individual e coletiva e solicitam, portanto, vertentes e/ou especificidades para detalhar as reflexões e as ações que emergem no transcorrer das investigações.

Com isso, dentro da abordagem qualitativa, insiro esta pesquisa na perspectiva da auto-observação, que corresponde a “um direcionamento analítico que norteia os caminhos percorridos pelo professor no período (acadêmico ou não) em que reflete e age como pesquisador de sua prática” (SILVA JÚNIOR, 2020, p. 381). Assim, proponho compreender os significados de minhas práticas pedagógicas a partir de anotações próprias que surgem do fluxo dialógico de produção de conhecimentos, pois levo em conta as contribuições das ações docentes responsivas ativas (SILVA JÚNIOR; ZOZZOLI, 2020; SILVA JÚNIOR, 2020) para a aprendizagem dos alunos e para a minha atuação pedagógica em constante movimento de reconstrução processual. As anotações mencionadas ancoram-se numa dinâmica própria da minha prática docente, como apresento no esquema a seguir:

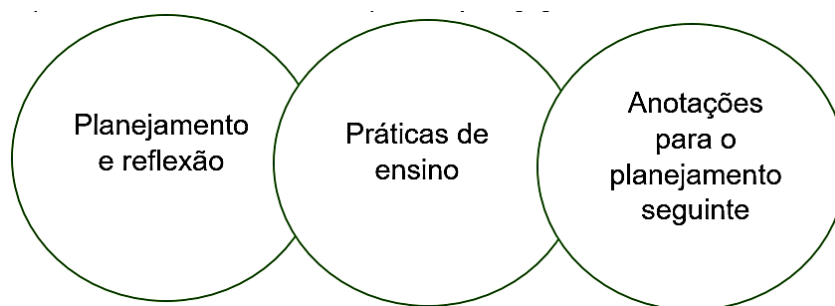


Figura 1 – Esquema de desenvolvimento das práticas pedagógicas

Fonte: Silva Júnior (2021)

O fluxo contínuo representado pela Figura 1 abarca minhas experiências como docente dos componentes curriculares: Leitura e Produção de Textos, Análise Crítica do Discurso, Linguística Aplicada e Estágio Curricular Supervisionado em Língua Portuguesa III: 1º ano do

ensino médio, no período de outubro de 2020 a fevereiro de 2021. Todos esses componentes são ministrados no modelo de ensino remoto, a partir de Plataformas como *Google Meet* e *Google Classroom*. No tópico a seguir, adentro numa perspectiva analítica em que relaciono as anotações desenvolvidas durante a minha atuação no ensino remoto emergencial com as noções teóricas apresentadas anteriormente.

4. AÇÃO DOCENTE RESPONSIVA ATIVA NO DISCURSO DO PROFESSOR: ENTRE AS EXPERIÊNCIAS NO MODELO DE ENSINO REMOTO

Sabendo que desde a iniciativa de produzir este texto produzo atos responsáveis (BAKHTIN, 2012) que caminham comigo a cada reflexão desenvolvida, acredito que a atividade de analisar meus próprios discursos escritos é bastante desafiadora, visto que o sujeito da linguagem é atravessado por muitas vozes, dentre elas as suas próprias palavras, dotadas de significação, produzidas e inseridas em situações sócio-históricas diversas. Neste espaço, após todas as considerações teóricas e metodológicas, procuro refletir sobre as minhas ações docentes responsivas ativas (SILVA JÚNIOR; ZOZZOLI, 2020; SILVA JÚNIOR, 2020), retomando a discussão sobre dialogismo, responsividade e ato responsável.

Desde o mês de julho de 2020 tenho atuado como professor no modelo remoto emergencial, inicialmente em cursos profissionalizantes e, a partir de outubro do mesmo ano, em cursos de graduação em licenciatura plena em Letras. Ao adentrar nessa realidade deveras complexa frente às demandas contemporâneas, vi nesse ingresso no ensino remoto como uma possibilidade de compreender na prática o que têm passado os professores que costumam compartilhar seus sentimentos e angústias em alguns contextos virtuais, a exemplo do Facebook e do Instagram. Assim, tive a iniciativa de, a cada aula ministrada, após muitos momentos de reflexão, fazer anotações breves que levassem em consideração a aula que acabara de acontecer. Neste momento, essas anotações são tomadas, primeiramente, para discutir o meu primeiro dia como professor de uma licenciatura em Letras no modelo remoto emergencial.

Hoje, em meu primeiro dia no ensino remoto, vi que a coisa não é tão fácil como parecia. Mesmo tendo um contato efetivo com as tecnologias há algum tempo, dialogar com os alunos é praticamente impossível; na verdade nem sei se eles assistiram a aula. Quanta angústia! Espero não acabar desistindo! Próximo passo: pesquisar relatos de experiência no ensino remoto em revistas de educação e procurar ajuda com professores que estão há mais tempo nessa perspectiva (30 de outubro de 2020).

O primeiro trecho revela diferentes aspectos que acabam sendo comuns em qualquer que seja o contexto de ensino, seja ele presencial ou *on-line*, num primeiro dia de aula, mas que merecem atenção, a saber: o pouco diálogo oral entre o professor e os alunos, a angústia do professor em saber se os alunos estão compreendendo e o receio por parte do professor de não conseguir dar prosseguimento. Esses elementos, imbricados no fluxo dialógico da vida social (VOLÓCHINOV, 2017), destacam que, mesmo que o docente possua vasta experiência com o ensino, fenômenos semelhantes estão sempre propícios a acontecer. No entanto, vale ressaltar que, dada a diversidade de sujeitos da linguagem, algumas questões vão ser sempre novas, exigindo posturas responsivas ativas (BAKHTIN, 2011) nos acontecimentos que emergem das práticas sociais.

Como se pode ver no trecho do dia 30 de outubro de 2020, já havia uma segurança de minha parte para o desenvolvimento das aulas remotas vinculada ao meu contato com as tecnologias em outros momentos, como participação em *lives* e palestras em geral desenvolvidas durante a Pandemia da Covid-19. Porém, algo que não foi levado em consideração por mim foi a quantidade de desafios que o professor enfrenta quando precisa identificar os graus de compreensão responsiva ativa (BAKHTIN, 2011) dos alunos, que são oscilantes, mas precisam das interações discursivas para serem observados. Dessa forma, houve dificuldades no estabelecimento de minha ação docente responsiva ativa (SILVA JÚNIOR; ZOZZOLI, 2020; SILVA JÚNIOR, 2020), uma vez que o fechamento de câmeras e microfones impossibilitou que os alunos assumissem seus papéis ativos, como se espera de sujeitos dialógicos e responsivos, dentro de uma perspectiva dialógica. Nas últimas linhas do trecho analisado, ficam evidenciados aspectos que destacam atos responsáveis (BAKHTIN, 2012) favoráveis ao trabalho focalizado na realidade compartilhada, como a atividade de recorrer a experiências de outros professores e as leituras que devem se fazer presentes nas reflexões de professores em atuação. Em anotação de algum tempo depois, há uma avaliação das atividades propostas no decorrer de uma disciplina.

A ideia de solicitar a produção de pré-projetos de pesquisa foi excelente. Minha parceira de disciplina me abriu os olhos para algumas possibilidades de fazer com que aqueles alunos falassem algo para que eu visse que realmente meu trabalho está funcionando. Encerro o dia de trabalho de hoje feliz por ter visualizado algum envolvimento desses meninos e meninas nas discussões (20 de novembro de 2020).

A possibilidade de compartilhar uma disciplina com uma professora foi essencial para a ampliação dos meus olhares acerca das práticas de ensino no modelo remoto. Os planejamentos das aulas possibilitavam a avaliação das questões que foram percebidas nas aulas anteriores e isso trouxe, para ambas as partes, novas aprendizagens que contribuem diretamente para as futuras práticas docentes. Assim, as ações docentes estavam mais propícias a responderem as demandas atribuídas e, a meu ver, a inter-relação entre os meus conhecimentos e os da professora contribuíram para as nossas construções como sujeitos da linguagem que produzem atos responsáveis (BAKHTIN, 2012), uma vez que nossos saberes estavam atravessados num mesmo existir-evento (BAKHTIN, 2012).

Essa questão destaca que não somente o papel dos professores estão sendo ativos dentro de um contexto virtual, mas, também, a construção social da própria instituição de ensino, visto que, segundo Alarcão (2001), torna-se altamente complexo para o professor ser reflexivo dentro de um ambiente que não favoreça o desenvolvimento de suas ações. A ideia de solicitar a produção de um material escrito que, para tanto, carece da participação de múltiplas vozes (BAKHTIN, 2011), os alunos são levados a questionar, problematizar e solicitar sugestões para a escrita e a organização das ideias. Nesse caso específico, foram solicitadas pequenas pesquisas a serem desenvolvidas em contextos de ensino remoto, utilizando materiais como: questionários, narrativas, observações etnográficas etc. Essas pesquisas trouxeram resultados significativos de modo que percebemos os primeiros passos daqueles alunos na pesquisa, em especial na pesquisa em Linguística Aplicada. Vale ressaltar, ainda, que a atividade prática proposta aos alunos estimulou a busca dos sujeitos para as próprias compreensões responsivas ativas (BAKHTIN, 2011) com maiores graus, além de representar o potencial de ações docentes responsivas ativas (SILVA JÚNIOR; ZOZZOLI, 2020; SILVA JÚNIOR, 2020) para a construção de sujeitos ativos e produtores de atos responsáveis (BAKHTIN, 2012).

Numa outra anotação, no último mês do ano de 2020, comecei a perceber o cansaço dos alunos no durante as tantas aulas que precisavam participar no decorrer das semanas, como mostra o trecho a seguir.

Hoje senti que os alunos já estão cansados das aulas. Precisam do descanso merecido. Eu também estou me sentindo bastante cansado e um tanto ansioso devido a minha pouca experiência com as aulas remotas. O semestre está acabando e, ainda bem, posso dizer que me sinto um professor realizado, mesmo tendo que enfrentar alguns desafios diários e

semanais. As leituras e discussões estão sendo muito proveitosas, mas precisamos de um descanso neste momento (21 de dezembro de 2020).

Como já mencionado, ao tratar de pensamento participativo, Bakhtin (2012) destaca que mesmo havendo discursos dominantes, os sujeitos não param de produzir pensamentos a partir das situações que vivenciam. Nesse sentido, considerando a extensão do período letivo, que não iria acabar naquele momento, eu, como professor, estava atravessado por um discurso institucional dominante. Naturalmente, seria comum se não fossem levados em consideração os discursos dos alunos sobre o calendário letivo. Entretanto, ao observar a diminuição da participação dos alunos nas aulas, os atrasos para entrar na sala etc., percebi que eles estavam um tanto cansados da rotina, o que requer do professor a tarefa de estimulá-los a finalizarem com êxito o semestre, preparando-se para o próximo.

Com tal ato responsável (BAKHTIN, 2012), pude compreender as situações dos alunos, ressaltando uma conduta que considero sensível de minha parte. Recebi, inclusive, respostas ativas (BAKHTIN, 2011) deles no que diz respeito ao real cansaço que estava tomando conta dos sujeitos naquele momento, final de semestre letivo e de ano pandêmico. Isso quer dizer que, em qualquer que seja a modalidade de ensino, professores precisam estar atentos aos acontecimentos e aos sujeitos como um todo, revelando, mesmo que não pareça, ações docentes responsivas ativas (SILVA JÚNIOR; ZOZZOLI, 2020; SILVA JÚNIOR, 2020), uma vez que o professor responde à contemporaneidade ao buscar mobilizar elementos próprios dos alunos em seus contextos sociais. Esse processo torna o professor, como afirma Alarcão (2005), como um sujeito não limitado à reprodução de práticas enraizadas. Dessa maneira, as experiências de ensino vivenciadas no primeiro semestre que atuei como docente no modelo de ensino remoto foram sem dúvidas desafiadoras e imprescindíveis para a minha constituição como professor numa modalidade que nunca cogitei vivenciar. Tais experiências, que envolvem conjuntos de sujeitos, objetos de ensino e práticas diversificadas não são banais mediante as implicações que essas práticas discursivas têm na minha formação como professor dentro e fora das instituições de ensino superior. Assim, trago uma anotação mais recente, no início de 2021, que pode articular os acontecimentos de 2020 para a nova realidade compartilhada.

Apresentei-me hoje para uma turma totalmente nova. Fiquei feliz ao ver tantos alunos jovens animados para mergulhar no universo da licenciatura em Letras, mesmo que de certa forma estivessem preocupados em estarem no modelo remoto, que poderia dificultar os processos de

aprendizagem. Voltando ao professor que eu era há alguns meses atrás, hoje estou mais confiante e seguro de minhas ações. Isso prova que vivemos num processo contínuo de reaprendizagens. Feliz demais por estar construindo as estratégias necessárias para as minhas práticas pedagógicas remotas (12 de fevereiro de 2021).

O contato com minha primeira turma de 2021 foi bastante diferente da vivência de 2020, pois o que foi efetuado anteriormente me permitiu criar alternativas de estímulo ao diálogo. Somado a isto, os alunos também haviam passado por um semestre inicial de adaptação ao ensino remoto, favorecendo os conhecimentos pessoais e técnicos para a participação efetiva nas aulas de diferentes disciplinas. A segurança que é descrita na anotação acima ressalta os graus elevados de compreensão responsiva ativa (BAKHTIN, 2011) acerca das realidades compartilhadas no semestre anterior, além da responsabilidade dos atos produzidos em variadas situações no existir-evento (BAKHTIN, 2012).

As ações desenvolvidas em sala de aula, nessa perspectiva, são decisivas para a construção dos professores que compartilham experiências e vivências diversas em momentos específicos da vida social. Os desafios encontrados reafirmam que o fluxo dialógico no qual os sujeitos estão imersos. Da mesma forma, os acontecimentos são imprevisíveis e os contextos são um dos principais reveladores de aspectos antes inimagináveis. Outro aspecto relevante é a processualidade em que se dá as práticas de ensino favoráveis às ações docentes responsivas ativas (SILVA JÚNIOR; ZOZZOLI, 2020; SILVA JÚNIOR, 2020), mostrando, também, que tais ações podem ou não estar vinculadas ao trabalho pedagógico com os objetos de ensino diversos, visto que práticas dialógicas estabelecidas com os alunos representam respostas ativas ao que é atravessa as situações sócio-históricas dos sujeitos.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tenho contactado com professores próximos e distantes a mim, territorialmente falando, antes e depois dos processos de readaptação de realidades, como o que vem ocorrendo durante a Pandemia da Covid-19. Os discursos produzidos por esses sujeitos são sempre carregados de angustias, medos e expectativas, o que é comum numa sociedade atravessada por desafios constantes. O meu imbricamento no modelo de ensino remoto me fez repensar muitas de minhas práticas pedagógicas e ressalta a minha condição como um sujeito que se constrói discursivamente (DI FANTI, 2003) na vida social.

A ideia de produzir este estudo, para além de obrigações acadêmicas, vem da necessidade de compartilhar com mais professores e pesquisadores as minhas tantas angústias e meus desafios frutos de minhas reflexões e práticas pedagógicas. Além disso, o mergulho em discursos por mim produzidos me possibilitou processos de auto-observação constantes, levando-me a questionar meus discursos e práticas pedagógicas diversas, estimulando novos e mais responsivos atos responsáveis (BAKHTIN, 2012). Nesse sentido, os modos de problematizar as dificuldades na identificação de respostas ativas (BAKHTIN, 2011) em sala de aula trouxe à tona a complexidade que os professores têm de enfrentar para o desenvolvimento significativo de ações docentes responsivas ativas (SILVA JÚNIOR; ZOZZOLI, 2020; SILVA JÚNIOR, 2020), o que interdepende de fatores variados, em especial a necessidade da adaptação do ensino presencial para o modelo remoto emergencial.

A área transdisciplinar da Linguística Aplicada me dá a possibilidade de, no espaço aqui construído, refletir pessoalmente sobre os acontecimentos de que participei como uma maneira de desconstruir a ideia de que a ciência é neutra e que pesquisas relevantes podem ser efetuadas em contextos reais, sempre se inquietando a respeito do que está posto (SILVA JÚNIOR, 2018). Essa área propicia, ainda, que professores, em diferentes situações sócio-históricas, vejam na academia portas para compartilhar suas realidades com inter-relações entre teorias e práticas sociais.

Os dados que serviram como base para a análise empreendida surgiram naturalmente, sem qualquer pretensão de tê-los como pressupostos para analisar o desenvolvimento de ações docentes responsivas ativas (SILVA JÚNIOR; ZOZZOLI, 2020; SILVA JÚNIOR, 2020) e dos respectivos atos responsáveis (BAKHTIN, 2012) por parte de um professor atravessado por discursos e práticas e sempre imbricado em transformações sociais que afetam a educação, a qual, segundo Alarcão (2001), desenvolve-se ativamente, assim como as formações reflexivas de alunos e professores. Na inconclusão deste texto e da própria vida, retomo os termos de Freire (1996), para o qual a educação não pode ser um espaço de adaptação no mundo. É preciso buscar a inserção no mundo e a transformação de contextos. Caso contrário, mudanças serão impossíveis.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I (Org.). **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Porto: Porto Editora, 2005.

ALARCÃO, I (Org.). **Escola Reflexiva e Nova Racionalidade**. Porto Alegre, Artmed Editora, 2001.

BAKHTIN, M. M. **Para uma filosofia do ato responsável**. Trad. de Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. 2. ed. São Carlos: Pedro & João Editores, 2012.

BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. Trad. P. Bezerra. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

CHIZZOTTI, A. A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 16, n, 2, p. 221-236, 2003.

DE CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano**. 8. ed. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis: Vozes, 2014.

DI FANTI, M. G. C. A linguagem em Bakhtin: pontos e pespontos. **VEREDAS - Rev. Est. Ling**, Juiz de Fora, v.7, n.1 e n.2, p.95-111, jan./dez. 2003.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 16. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

LEFFA, V. J. Transdisciplinaridade no ensino de línguas: a perspectiva das Teorias da Complexidade. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 6, p. 27-49, 2006.

OLIVEIRA, M. B. F. Um olhar bakhtiniano sobre a pesquisa nos estudos do discurso. **Filologia e Linguística Portuguesa**, v. 14, p. 262-281, 2012.

SAUSSURE, F. **Curso de Linguística Geral**. São Paulo: Cultrix, 2006 [1916].

SILVA JÚNIOR, S. N. **Dialogismo e práticas linguístico-discursivas: auto-observação no trabalho com a linguagem no ensino superior**. Tese (Doutorado em Linguística), Faculdade de Letras, Universidade Federal de Alagoas, 2021.

SILVA JÚNIOR, S. N.; ZOZZOLI, R. M. D. Dialogismo, reflexão e formação de professores de língua portuguesa: por uma ação docente responsiva ativa. In: ZOZZOLI, R. M. D. (Org.). **Contornos da pesquisa em Linguística Aplicada no PPGL/UFAL: discurso e formação docente**. EDUFAL, 2020, p. 11-32.



SILVA JÚNIOR, S. N. Ação docente responsiva ativa e pesquisa de auto-observação na perspectiva da linguística aplicada. **Leitura: Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras (UFAL)**, v. 2, p. 375-388, 2020.

SILVA JÚNIOR, S. N. Aspectos da linguística aplicada para a formação do pesquisador. **Linguagem: estudos e pesquisas**, v. 22, p. 109-127, 2018.

SOBRAL, A. U. O conceito de ato ético de Bakhtin e a responsabilidade moral do sujeito. **Bioethikós (Centro Universitário São Camilo)**, v. 3, n. 1, p. 121-126, 2009.

VOLÓCHINOV, V. **Marxismo e filosofia da linguagem**: Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Trad. Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2017.

ZOZZOLI, R. M. D. Transdisciplinaridade e plurivocidade. In: SOUTO MAIOR, R. C.; ZOZZOLI, R. M. D.; SILVA, G. A.; OLIVEIRA, E. V. M.; LUZ, L. S. F.; SILVA JÚNIOR, S. N.; AZAMBUJA, K. B. B. (Orgs.). **Estudos discursivos das práticas de linguagem**. Tutoia: Diálogos, 2020, p. 619-631.

ZOZZOLI, R. M. D. Levando o diálogo social para a sala de aula: o enunciado-acontecimento-tema no ensino de língua portuguesa. In: FIGUEIREDO, F. J. Q.; SIMÕES, D. (Orgs.). **Linguística Aplicada, prática de ensino e aprendizagem de línguas**. Campinas: Pontes, 2016, p. 135-155.

Silvio Nunes da SILVA JÚNIOR

Doutor e mestre em Linguística pelo Programa de Pós-graduação em Linguística e Literatura da Universidade Federal de Alagoas (PPGLL/UFAL). É professor efetivo da Secretaria Municipal de Educação de Palmeira dos Índios/AL. Atua, também, como professor substituto de Linguística da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Alagoas (FALE/UFAL) e do curso de Letras da Universidade de Pernambuco (UPE/Garanhuns). Realiza estágio pós-doutoral na área da Educação, com ênfase em Formação de Professores, na Universidade do Estado da Bahia (PPGESA/UNEB). Pesquisador do Grupo de Estudos Discurso, Ensino e Aprendizagem de Línguas e Literaturas (GEDEALL/CNPq/UFAL), estando vinculado ao projeto: Vivências de professores/as de línguas responsivos/as e responsáveis. É um dos líderes do Grupo de Estudo das Narrativas Alagoanas (GENA/CNPq/UNEAL). Concentra suas pesquisas na área da Linguística Aplicada, articulando-a aos pressupostos teórico-metodológicos da Análise Dialógica do Discurso, com ênfase nos seguintes temas: ensino e aprendizagem de língua portuguesa, formação/vivências de professores, auto-observação, responsividade, interligação de enunciados orais e escritos e discursos sobre problemáticas sociais diversas.

Recebido em 23/fevereiro/2021 - Aceito em 18/maio/2021