

## **Ação docente responsiva ativa e pesquisa de auto-observação na perspectiva da Linguística Aplicada**

### **Responsive active teaching action and self-observation research from the perspective of the Applied Language**

Silvio Nunes da Silva Júnior<sup>1</sup>

#### **Resumo**

*Tomado o caráter problematizador dado pela contemporaneidade à Linguística Aplicada, proponho, neste artigo, uma discussão sobre a ação docente responsiva ativa (SILVA JÚNIOR; ZOZZOLI, 2020), de modo a frisar a relevância social da pesquisa de auto-observação na atuação do professor de línguas como um investigador de sua própria prática. A articulação teórico-prática que desenvolvo relaciona a Análise Dialógica do Discurso (ADD) a teorias vinculadas ao ensino e à formação docente. Apropriando-me da noção de acabamento (MEDVEDEV, 2012), destaco que estudos e pesquisas precisam problematizar mais efetivamente a formação dos professores de línguas, os quais, por meio da auto-observação, podem responder às demandas sociais com práticas dialógicas que agreguem reflexão e ação (FREIRE, 2010), como quer uma Linguística Aplicada responsiva e responsável.*

**Palavras-chave:** Formação de Professores. Pesquisa em Sala de Aula. Línguas. Auto-observação

#### **Abstract**

*Taking into account the problematizing character given by contemporaneity to Applied Linguistics, I propose, in this article, a discussion on active responsive teaching action (SILVA JÚNIOR; ZOZZOLI, 2020), in order to emphasize the social relevance of self-observation research in the teacher's performance of languages as an investigator of their own practice. The theoretical-practical articulation that I develop relates Dialogical Discourse Analysis (ADD) to theories linked to teaching and teacher training. Appropriating the notion of finish (MEDVEDEV, 2012), I highlight that studies and research need to more effectively problematize the training of language teachers, who, through self-observation, can respond to social demands with dialogical practices that add reflection and action (FREIRE, 2010), as a responsive and responsible Applied Linguistics wants.*

**Keywords:** Teacher Education. Classroom Research. Languages. Self-observation

**Recebido em:** 07/08/2020

**Aceito em:** 26/10/2020

---

<sup>1</sup> Doutorando e mestre em Linguística pelo Programa de Pós-graduação em Linguística e Literatura da Universidade Federal de Alagoas (PPGLL/UFAL). Professor Substituto Assistente A na Faculdade de Letras da Universidade Federal de Alagoas (FALE/UFAL). Líder do Grupo de Estudo das Narrativas Alagoanas (GENA/CNPq/UNEAL) e pesquisador do Grupo de Estudos Discurso, Ensino e Aprendizagem de Línguas e Literaturas (GEDEALL/CNPq/UFAL).

## **Considerações iniciais: problematizando a formação de professores de línguas**

Em estudos sobre formação de professores numa perspectiva reflexiva e problematizadora são constantes as afirmações de que o ensino, especialmente de línguas, precisa empreender subsídios que propiciem constituições de sujeitos responsivos ativos (Zozzoli, 2002, 2012). Preocupando-se com a urgência do desenvolvimento de práticas reflexivas nas salas de aula de línguas, a Linguística Aplicada, com suas diversas articulações teórico-metodológicas, tem sido uma arena significativa na qual pesquisadores se inquietam e ressignificam contextos de ensino como reais campos de pesquisa. Assim, a Linguística Aplicada procura responder às demandas contemporâneas, dado o seu compromisso sócio-histórico, político e problematizador. Tomando os termos de Bakhtin (2003, 2010), Amorim (2017, p. 5) acredita que muitas pesquisas que envolvem temas como ensino, aprendizagem e formação de professores vêm concebendo uma Linguística Aplicada responsiva e responsável, visto que tal área tem se tornado um “espaço de imbricações, de engajamento social: como uma atividade político-ideológica”.

Atrelados à Linguística Aplicada, no seu engajamento político que estimula o desenvolvimento de práticas ativas de ensino e aprendizagem de línguas, as quais interdependem da formação de professores, Silva Júnior e Zozzoli (2020) entendem que tem sido emergencial, principalmente em cursos de licenciatura plena em Letras, o estímulo a ações docentes responsivas ativas. Para isso, as vertentes de pesquisa qualitativa, adotadas por investigações de Linguística Aplicada, devem estar em constante diálogo com construtos teóricos determinados pelos pesquisadores, bem como com os diferentes modos de refletir e de agir nos contextos de investigação processual. Nessa perspectiva, a pesquisa de auto-observação, considerada, aqui, como um direcionamento de pesquisa de natureza etnográfica, é um pressuposto relevante para a difusão dos olhares para a necessária ação docente responsiva ativa (SILVA JÚNIOR; ZOZZOLI, 2020) do professor de línguas. Nela, o docente pode se autoavaliar e questionar a sua própria prática, num movimento que acarreta diversos benefícios para a atuação profissional.

Diante disso, este trabalho questiona como a pesquisa de auto-observação pode favorecer o desenvolvimento de ações docentes responsivas ativas dentro de uma Linguística Aplicada responsiva e responsável. Tal objetivo intenta contribuir para as pesquisas de Linguística Aplicada que se apropriam dos pressupostos teórico-metodológicos da Análise Dialógica do Discurso (ADD). Não objetivando limitar este estudo a apontamentos teóricos, trago dados obtidos numa pesquisa de auto-observação desenvolvida por mim no semestre 2019.2<sup>2</sup> numa instituição privada de ensino superior de Alagoas. De modo mais específico, os dados foram gerados numa turma de 1º período de Enfermagem, durante as aulas semanais de um componente curricular de Língua Portuguesa. Para as discussões aqui empreendidas, lanço mão dos diários de campo do pesquisador, nos quais contêm registros de atividades efetuadas e comentários do pesquisador a respeito do que foi vivenciado com os alunos num período de 4 (quatro) meses. Sob essa ótica, o trabalho não se subdivide em partes teórica, metodológica e prática. Além das considerações iniciais e finais, têm-se os tópicos de discussão: perspectiva dialógica e ação docente responsiva ativa; e a auto-observação numa Linguística Aplicada responsiva e responsável.

---

<sup>2</sup> Pesquisa a nível de doutorado aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Alagoas (CEP/UFAL), sob o número de processo: 15579119.2.0000.5013.

## **Perspectiva dialógica e ação docente responsiva ativa**

Na Educação e na Linguística Aplicada, as discussões sobre a perspectiva dialógica da linguagem e do ensino são variadas e propícias a novas considerações a esse respeito. Tenho identificado, em estudos mais recentes (SILVA JÚNIOR, 2019; SZUNDY, 2014; ZOZZOLI, 2012), a relevante aproximação dos pressupostos da Teoria Dialógica da Linguagem, representada, principalmente, por Bakhtin e Volóchinov, com as discussões de Freire, com suas variadas obras que versam sobre a opressão, a esperança, a autonomia, dentre outros temas mais relacionados à área da Pedagogia. Em uma publicação recente, Silva Júnior e Zozzoli (2020) trouxeram para o debate social em Linguística Aplicada a noção de ação docente responsiva ativa, a qual muito corrobora com o que se vem disseminando sobre a perspectiva dialógica da linguagem e do ensino. Nesse sentido, este tópico de discussão empreende, numa perspectiva teórico-prática, a articulação entre os seguintes temas: *diálogo, responsividade (compreensão e atitude responsivas ativas), adaptação no mundo, inserção no mundo e ação docente responsiva ativa*.

Considerando que na dinâmica dos escritos do chamado Círculo de Bakhtin não se encontram noções objetivas, o que é comum numa Filosofia da Linguagem, trago ponderações oriundas de minhas leituras de algumas das obras a que tive acesso. Inicialmente, recorro a Volóchinov (2017, p. 117) para pensar o diálogo social em dois polos:

O diálogo, no sentido estrito do termo, não constitui, é claro, senão uma das formas, é verdade que das mais importantes, da interação verbal. Mas pode-se compreender a palavra “diálogo” num sentido amplo, isto é, não apenas como a comunicação em voz alta, de pessoas colocadas face a face, mas toda comunicação verbal, de qualquer tipo que seja.

Nessa compreensão, acredito que, na atualidade, os contextos de ensino e aprendizagem de línguas precisam levar em consideração a conceituação de diálogo no sentido amplo, dado o caráter subjetivo e intersubjetivo dos processos de aprendizagem que se efetuam no cotidiano. Há muitos anos, vem-se observando que as ações de ensinar e aprender não se limitam ao espaço institucional, mas permeiam os diversos contextos de atuação dos sujeitos da linguagem. Freire (2010) depreende que o diálogo se subdivide em dois termos: a reflexão e a ação. Nesse sentido, para desenvolver uma prática dialógica, é necessário que o sujeito não se prenda ao que pensa, mas que ocupe a função de agente a partir do que o diálogo, em sentido amplo, implica na sua constituição. Para uma identificação mais clara do que estou tratando, recorro a um trecho de diário de campo da pesquisa que me serve como base prática para este trabalho.

Hoje uma situação me chamou atenção especial. Nas duas primeiras aulas, os alunos assistiram a uma palestra sobre prevenção ao suicídio. Todos estavam bastante animados para aquela ocasião, o que é comum para alunos do primeiro período de um curso da área da saúde, como Enfermagem. Durante as duas últimas aulas, que foram minhas, uma aluna relatou uma situação interessante relacionada à compreensão do significado da palavra multidisciplinar. A aluna saiu da palestra acreditando que o profissional só poderia integrar uma equipe multidisciplinar se possuísse diversas formações. No entanto, na hora do intervalo (término da palestra e preparação para a aula), enquanto conversava com uma colega, a aluna descobriu que uma equipe multidisciplinar era um grupo de profissionais, com formações diferentes, que se complementam na atenção à saúde (*Diário de campo do*

*pesquisador em 26 de setembro de 2019).*

Tomando uma noção de diálogo no sentido estrito, o diálogo estabelecido após o momento da palestra, no qual a aluna desenvolveu uma compreensão insuficiente, não seria válido. Entretanto, levando em consideração a amplitude do diálogo, o relato da aluna serviu para que eu, enquanto professor, pudesse perceber o quão subjetiva é a aprendizagem do sujeito, e que nem tudo o que se planeja e se efetua no contexto da sala de aula é suficiente e adequado para todos os alunos. Dessa maneira, fica claro que os sujeitos precisam interagir para aprender, o que tira da atuação do professor a ideia de que se deve ensinar tudo a todos os alunos, uma vez que “o diálogo é uma exigência existencial” (FREIRE, 2010, p. 91). Nessa linha de pensamento, ressalto noção de responsividade, trazida, de modo mais efetivo, por Bakhtin (2003), que está interrelacionada com minha leitura sobre o diálogo em Volóchinov (2017).

Para Bakhtin (2003), toda compreensão é prenhe de resposta. Tal resposta será sempre ativa, podendo oscilar o grau dessa compreensão responsiva ativa. Quando trata de enunciado, Bakhtin (2003) e Volochínov (2013) defendem que a forma linguística (palavra, oração etc.) se tornam enunciados quando um interlocutor responde ativamente a ela. Nesse sentido, quando não há compreensão, não há enunciado, e a palavra, ou o conjunto de palavras, não passa de uma unidade linguística isolada. As interações discursivas (e amplas) entre os sujeitos da linguagem, com isso, são povoadas por processos de responsividade – compreensão e atitude responsivas ativas – que constituem a extensa cadeia do diálogo social, a qual ultrapassa classificações teóricas e articula vozes de sujeitos em tempos e espaços cronotópicos<sup>3</sup> distintos. Sob essa ótica, retomando o trecho do diário de campo supracitado, fica evidenciado que a aluna passou nitidamente por dois processos de responsividade, em que os graus variam: o primeiro, de menor grau de compreensão, é representado pela noção de multidisciplinaridade como *profissional com muitas formações*, e o segundo, de maior grau, concerne à concepção de multidisciplinaridade como *equipe de profissionais com diferentes formações* e em trabalho conjunto.

Com isso, a questão do diálogo, principalmente no que tange à sua amplitude (VOLÓCHINOV, 2017) e a interrelação reflexão-ação (FREIRE, 2010), suscita a afirmação de que a hierarquização acadêmica/intelectual dos locutores não garante um maior grau de compreensão por parte de seus interlocutores. Nas situações de diálogo social às quais a aluna foi submetida, a primeira com o palestrante e a segunda com uma colega de turma, seria possível depreender que a aprendizagem deveria ser mais significativa no primeiro diálogo, em que o locutor era ocupante de uma posição social mais elevada no que diz respeito aos conhecimentos na área. No entanto, o palestrante, que, possivelmente, pensou que todos os seus interlocutores sabiam o conceito de multidisciplinaridade, não chegou a conceituar tal termo, o que só foi possível no segundo diálogo do qual a aluna participou.

Assim, a interligação entre os conceitos de diálogo e responsividade entrega às práticas de ensino de línguas subsídios para que o professor não se prenda aos acontecimentos de sala de aula para pensar nas possibilidades de aprendizagem. Esse movimento discursivo se agrega à necessidade de a prática docente ser investigativa a ponto de desconstruir padrões, e não limitada a uma unicidade. Voltando à Freire (2010, p. 91), o

---

<sup>3</sup> Para Bakhtin (1998), a interligação fundamental das relações temporais e espaciais chama-se cronotopo.

diálogo de sala de aula deve solidarizar “o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas”. Nessa extensão da noção de diálogo, Freire (2010) enfatiza que as práticas dialógicas que nem sempre se efetuem em contextos de ensino e que são importantes para que o aluno se observe como um sujeito ativo no/do seu processo formativo. A título de exemplo de como esse conceito tem valia nas salas de aula, trago mais um trecho de diário de campo do projeto que desenvolvi:

Tive hoje uma experiência muito bacana com os alunos. Para muitos pode não ser tão boa como foi para mim, que venho travando diálogos na universidade há alguns anos. Após a leitura de um artigo científico que solicitei para a discussão em sala de aula, recebi opiniões diferentes dos meus alunos sobre a Ética (temática do texto lido). Alguns alunos defendiam uma concepção enquanto outros defendiam um outro modo de conceituar Ética (*Diário de campo do pesquisador em 05 de setembro de 2019*).

No trecho de diário apresentado, pontuo a minha satisfação em ver que os alunos estavam compreendendo as finalidades de se fazer pesquisa com base em suas inquietações. O modo com o qual eles não constituíram uma aceitação total ao que os autores do texto defendiam lembra o que Freire (1997) define como inserção no mundo. Essa reflexão é empreendida por Freire (2010) na sua última entrevista, em 1997, quando o autor comenta que é preciso brigar para se conseguir o mínimo de transformação. Assim, a dicotomia entre adaptação no mundo e inserção no mundo, instituída por Freire (1997), endereça as reflexões até aqui colocadas à noção de ação docente responsiva ativa.

Para Freire (1997), na adaptação no mundo há um ajuste do corpo às condições materiais, sociais, históricas, geográficas etc. Em outras palavras, é quando o sujeito se insere num contexto e aceita tudo o que é imposto por ele. Contrariamente, na inserção no mundo existe a tomada de decisão no sentido de o sujeito intervir e não achar que *tudo é assim mesmo*. Dessa maneira, Freire (1997) conduz à concepção de que em qualquer que seja a prática social é necessário que o sujeito participe ativamente das marchas que são travadas no seu cotidiano. Esse é um modo de responder às demandas da contemporaneidade, tornando o pensamento de Freire (1997) atemporal. Quando, em sala de aula, o professor responde a essas demandas e visa a formação de sujeitos reflexivos para as ações sociais, ele concebe o que Silva Júnior e Zozzoli (2020) definem como ação docente responsiva ativa.

Ao abordar a ação docente responsiva ativa, Silva Júnior e Zozzoli (2020) problematizam diferentes aspectos referentes ao ensino de línguas, especialmente de língua portuguesa. Diante de realidades de ensino em que os professores acabam ações pedagógicas vinculadas ao paradigma tradicionalista, os autores alertam que os docentes precisam desconstruir essa posição passiva de reprodutor e desenvolverem ações docentes responsivas ativa. Com a desmistificação dessa ideia, a ação docente responsiva ativa parte do princípio da construção processual de conhecimentos linguístico-discursivos, isto é, conhecimentos que articulem os padrões normativo-prescritivos às diferentes práticas discursivas de sala de aula, pois, como argumenta Szundy (2014), o que se propõe no ensino deve partir de temáticas socialmente relevantes e de interesse dos alunos, como a ética, tema escolhido pelos alunos, tendo sido instigado por discussões realizadas em outras aulas.

Em contextos de formação de professores e, conseqüentemente, em situações de

ensino e aprendizagem, é totalmente válido embasar-se numa definição de ensino de línguas que envolva o diálogo no sentido amplo, que engloba a reflexão na ação, os processos de responsividade que ocorrem no desenvolvimento da aprendizagem do sujeito (e não somente em sala de aula) e a relevância de se formar sujeitos para a inserção no mundo. A articulação das considerações teóricas com os trechos retirados de diários de campo escritos com base em situações reais de sala de aula demonstram que há, na prática, possibilidades de ampliar os horizontes da sala de aula e considerar não somente o ensino da língua, mas da linguagem como fenômeno social, concreto e dinâmico, como quer Bakhtin (2003).

Nesse sentido, seguindo com os apontamentos teórico-práticos, adenso, no tópico a seguir, em considerações mais focalizadas na metodologia de pesquisa em Linguística Aplicada, frisando a auto-observação que, quando aplicada à prática docente, pode ser um importante pressuposto para a noção de ação docente responsiva ativa. De modo a interrelacionar o construto teórico a que lanço mão, considero que tais reflexões e ações só são possíveis dentro de uma Linguística Aplicada responsiva e responsável.

### **A pesquisa de auto-observação e a Linguística Aplicada responsiva e responsável**

Ao desenvolver crítica ao teoreticismo, Bakhtin (2010) pontua que as investigações nas Ciências Humanas chegam a verdades próprias da produção de conhecimento (*pravda*) e não a uma verdade única (*istina*), “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). Nessa linha de pensamento, compactuo que, por ser planejada e efetuada no seio de práticas sociais, a pesquisa em Linguística Aplicada constitui suas próprias verdades, as quais não se findam no amplo horizonte do diálogo social (BAKHTIN, 1998, 2003). O sujeito observa o contexto de pesquisa e busca os meios pertinentes para a geração dos dados da investigação. Com isso, as reflexões e ações que se articulam nos diálogos travados entre pesquisador e o contexto estão entremeados por vertentes e direcionamentos de pesquisa dentro da abordagem qualitativa, a qual, segundo Moita Lopes (2013), se agrega quase totalmente à área da Linguística Aplicada.

De acordo com Chizzotti (2003), a abordagem qualitativa de pesquisa é fundamentalmente interpretativa. Assim, contrapondo-se ao paradigma formalizante (abordagens positivistas e quantitativas), a investigação qualitativa deve prezar pela não-neutralidade, em que o pesquisador se coloca como um sujeito de sua pesquisa. Para tanto, os modos com os quais o investigador reflete e executa as ações de pesquisa para esmiuçar o objeto de estudo estão imbricados em vertentes. Dentre as vertentes existentes e as que ainda podem ser descobertas por pesquisas de Educação, Linguística Aplicada e outras áreas, como a colaborativa, a pesquisa-ação etc., me interessa, na discussão aqui empreendida, a etnográfica.

Mattos (2011) esclarece que a pesquisa de natureza etnográfica parte de três princípios: a análise holística ou dialética da cultura; a introdução de atores sociais que participam ativamente e modificam estruturas sociais; e a preocupação em revelar interações que desenvolvam a reflexividade do ato de pesquisar. Adaptando a visão procedimental da natureza etnográfica às práticas de pesquisa em sala de aula de línguas, Amorim (2017) assinala que essas investigações visam compreender de que modo práticas

de educação linguística e seus agentes têm se comportado e se construído. Nesse sentido, tomada uma posição sócio-histórica e, conseqüentemente, político-ideológica, depreendo que as pesquisas de natureza etnográfica têm implicado observações de como professores e instituições de ensino básico e superior têm buscado aprimorar práticas de educação linguística, o que não se limita a contextos públicos de ensino. Cabe lembrar, citando Paiva (2019), o potencial de construção de saberes que essas iniciativas de pesquisa possuem, dado o caráter processual que carece ser seguido por todos os sujeitos que desenvolvem seus estudos.

Com tamanha amplitude científica e social, entendo que justificar uma pesquisa como de natureza etnográfica é insuficiente em algumas situações, quando, por exemplo, o professor observa sua própria prática, sem se ater a como se desenvolvem os processos de aprendizagem dos alunos que integram as interações discursivas de sala de aula. Pesquisas dessa espécie não perdem relevância social por estarem mais voltadas à questão da Formação de Professores, que, de modo semelhante ao que compete o Ensino, é de interesse da Linguística Aplicada e da Educação. Por essa razão, venho defendendo que investigações de natureza etnográfica que se direcionem às ações de autoavaliação e autoquestionamento do sujeito pesquisador sejam entendidas como *pesquisas de natureza etnográfica numa perspectiva de auto-observação*. A auto-observação, nesse sentido, não atua como mais uma vertente de pesquisa, mais como um direcionamento analítico que norteia os caminhos percorridos pelo professor no período (acadêmico) em que reflete e age como pesquisador de sua prática. De modo geral, estendo essa discussão a outras áreas de atuação que comunguem da necessidade de o profissional pesquisar e estudar suas práticas na estíma de aprimoramentos.

Dado o interesse deste estudo de discutir como a auto-observação contribui para o desvelar de ações docentes responsivas ativas, procuro, de agora em diante, fazer alguns apontamentos teórico-práticos sobre a pertinência científico-social da auto-observação em pesquisas de natureza etnográfica voltadas à formação de professores de línguas maternas e estrangeiras. Ao tratar dos pilares que caracterizam a formação e a atuação do professor reflexivo, Alarcão (2005, p. 176) explica que

os professores desempenham um importante papel na produção e estruturação do conhecimento pedagógico porque refletem, de uma forma situada, na e sobre a interação que se gera entre o conhecimento científico [...] e a sua aquisição pelo aluno, refletem na e sobre a interação entre a pessoa do professor e a pessoa do aluno, entre a instituição escola e a sociedade em geral. Desta forma, têm 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.

Mobilizando as reflexões de Alarcão (2005) com a interação discursiva, mencionada por Volóchinov (2017), infiro que as teorias que atuam em defesa da mediação pedagógica do professor reflexivo contribuem para as atuais reflexões sobre a perspectiva dialógica de ensino (SOUTO MAIOR; SOUZA, 2018; SILVA JÚNIOR; SANTANA, 2020). A perspectiva dialógica de ensino, conforme explicam Silva Júnior e Santana (2020), representa uma opção política do professor (de línguas) que incentiva o desenvolvimento de práticas pedagógicas que favoreçam a formação de sujeitos responsivos ativos. Compreendo, assim como Alarcão (2005), que os contextos de ensino precisam sair da objetivação de atuações mecânicas dos sujeitos em sala de aula, apegadas a uma perspectiva de reprodução. A auto-observação docente, nesse sentido, implica a percepção do sujeito

acerca de suas próprias práticas. Esse processo de voltar e ver o que foi desenvolvido é elucidado para que o professor possa transformar os seus modos de refletir e agir com seus alunos e seu contexto de trabalho pedagógico.

Retomando os diários de campo da pesquisa que me serve como base prática neste trabalho, trago para a discussão um momento em que precisei voltar ao que desenvolvi em sala de aula para identificar como a aula da semana seguinte poderia ser mais proveitosa para os alunos.

Com a discussão em sala de aula que desenvolvemos hoje, em que os alunos ficaram bastante empenhados para mostrar o que conseguiram aprender a partir do texto lido, ouvi um comentário que me deixou pensativo em relação à sequência de atividades possíveis com aquela turma. Uma aluna comentou que gostaria de saber escrever igual aos autores do texto, com tamanha clareza. Foi aí que pude ver que os alunos estavam precisando iniciar os processos de escrita acadêmica e a minha responsabilidade nesse sentido (*Diário de campo em 05 de setembro de 2019*).

Caso minha prática pedagógica estivesse direcionada a uma ótica reprodutiva de ensino, na qual os alunos se limitariam a uma passividade explícita e, por isso, não poderiam opinar em como o ensino poderia partir de suas reais necessidades, a relevância do comentário da aluna passaria despercebida. Estando constantemente a me observar dentro do contexto em que estava inserido, percebi que a aula da semana seguinte deveria frisar o aprimoramento da linguagem escrita, pois era algo que, pela fala da aluna, precisava ser trabalhado com mais efetividade. Tendo havido o momento de discussão oral sobre a temática do artigo lido e problematizado, propus a produção de resumos informativos na semana seguinte. Nessa experiência de pesquisa e prática pedagógica, alicerço-me à reflexão de Ghedin (2005, p. 141), na qual

conhecer é desvendar, na intimidade do real, a intimidade de nosso próprio ser, que cresce justamente porque a nossa ignorância vai se dissipando diante das perguntas e respostas construídas por nós, enquanto sujeitos entregues ao conhecimento, como dependência da compreensão de nosso ser no mundo.

O processo de construção de conhecimento na docência não depende somente dos resultados de aprendizagem apresentados pelos alunos em situações de avaliação. Em sala de aula, a intimidade do real, como destaca Ghedin (2005), desvela elementos nem sempre pensados nem percebidos pelo professor durante sua mediação pedagógica. O ensino é um contínuo movimento de desconstrução. A esse respeito, de acordo com Birch (1991), o processo de reflexão envolve a possível desconstrução de um sistema de crenças, com o qual alguém se identifica e acredita, e sua substituição, num primeiro momento, provoca algum desconforto.

A pesquisa de auto-observação comumente parte de desconfortos que provém da prática pedagógica, que é, fundamentalmente, ofuscada com os acontecimentos que circundam o ensino e a aprendizagem. Diante disso, a iniciativa de se auto-observar para transformar a prática se inclui no que considero ação docente responsiva ativa, visto que o sujeito compreende que o seu refletir e o seu agir precisam responder mais ativamente às demandas que a sociedade vem cobrando. Tais demandas são diversificadas e atribuem sentido à “ideia de que o ato do conhecer tem cores porque o mundo da vida, que esse ato pretende representar, é múltiplo, complexo, assim como os seres humanos que nele

habitam” (OLIVEIRA, 2012, p. 270). Nessa linha de pensamento, a auto-observação do sujeito evidencia que só se pode observar o *eu* quando este mantém contato com os *outros*.

Frente a essa realidade, Freire (2010, p. 43) defende que para a "formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática". Para o mesmo autor, observar uma situação pedagógica é olhá-la, fitá-la, mirá-la, admirá-la, para ser iluminado por ela. Observar uma situação pedagógica não é vigiá-la, mas sim fazer vigília por ela, isto é, estar e permanecer acordado por ela na cumplicidade pedagógica (FREIRE, 1992). Nesse viés, depreendo que a complexidade e unicidade de cada sala de aula solicita do professor diferentes práticas por meio de sua auto-observação. A ação docente responsiva ativa, nessa perspectiva, não comporta apenas práticas satisfatórias de ensino para todos os sujeitos que compõem os diferentes processos que ocorrem nas salas de aula, visto que tal amplitude seria bastante radical. O fato de o professor levar em consideração que o ensino, a aprendizagem e a própria formação docente estão permeadas por um todo dialógico é um grande passo para a formação de sujeitos responsivos ativos.

Dessa maneira, Ninin (2009, p. 9) infere que

No processo de auto-observação o docente tem a possibilidade de conhecer-se em relação àquilo que já conhece de si próprio, mas é desconhecido para os outros, ao que os outros sabem de si mas lhe é desconhecido, ao que todos já conhecem ou que ambos desconhecem, bem como de conhecer as representações que permeiam suas ações e àqueles que os observam. Através da auto-observação esses aspectos se revelam ao professor e podem explicar muitas de suas ações pedagógicas.

A pesquisa de auto-observação, assim, possibilita que o professor não ache que se entende e se conhece por completo. A vida social vive num movimento processual e, dentro da perspectiva da Linguística Aplicada, a pesquisa contribui para as práticas sociais (em que se incluem os sujeitos), “com novas teorizações calcadas em novos modos de entender a vida social” (MOITA LOPES, 2013, p. 86). Em investigações de natureza etnográfica, a auto-observação pode explicar, como comenta Ninin (2009), diversos elementos que nem sempre podem ser perceptíveis ao próprio sujeito, possibilitando o que Bakhtin (2003, p. 359) nomeia autorrevelação. O autor comenta, também, que ao avaliar seu dia-a-dia, a sua atualidade, as pessoas tendem sempre a cometer erros.

Com isso, a Linguística Aplicada, que atua como uma arena ampla e responsiva, ressalta os impactos sociais que a pesquisa de auto-observação traz para os contextos escolares, concebendo-se como “uma área de investigação de domínio próprio que tem como objetivo identificar e analisar questões de linguagem na prática dentro ou fora do contexto escolar e sugerir encaminhamentos” (CAVALCANTI, 1990, p. 2). Dados os esclarecimentos sobre a pesquisa de auto-observação e seus pressupostos para a noção de ação docente responsiva ativa, procuro destacar, neste momento, o que, a meu ver, caracteriza uma Linguística Aplicada responsiva e responsável. Para tanto, mobilizo vozes que, pertencentes à área da Linguística Aplicada, se alinhavam aos escritos do chamado Círculo de Bakhtin e alguns de seus interlocutores.

De acordo com Amorim (2017, p. 26), a Linguística Aplicada preza pela “construção de modos de fazer ciência responsáveis e responsivos ao momento e contexto contemporâneos”. Tal caracterização enxerga a Linguística Aplicada como parte do campo das ciências sociais, uma vez que ela se preocupa com as diferentes questões que são

reveladas pelas práticas cotidianas. A pesquisa em Linguística Aplicada pode provocar desde mudanças em currículos e práticas escolares até transformações nos modos de pensar e agir dos sujeitos que integram determinada situação de vivência social. As iniciativas de pesquisa que promovem mudanças transformativas, para Oliveira (2012), estimulam a ciência a ser parceira na contemplação e transformação do mundo, dialogando com a vida, sem excluir outras formas de conhecimento, enfim, entendida como uma prática social de conhecimentos.

Por essa razão, a Linguística Aplicada se concebe como uma área de estudos responsiva e responsável: responsiva por atender processualmente ao que a sociedade solicita e 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, 2010, p. 86). A vivacidade do evento discursivo que norteia práticas de pesquisa se reverbera num trecho que recorto do diário de campo da pesquisa de auto-observação que venho mencionando nas discussões aqui formuladas, especificando a unicidade dos sujeitos e de cada contexto de investigação e de trabalho.

Pensando no que foi desenvolvido na aula passada, principalmente na resposta que uma das alunas me deu no momento em que discutimos o texto lido anteriormente, propus a produção de resumos informativos referentes àquele texto. Tive uma pequena surpresa quando questionei se os alunos tinham ideia de como se produzia um resumo e grande parte disse que não fazia ideia de como começava. Comparando com uma realidade que encontrei no semestre passado, na mesma instituição e noutra turma do mesmo curso, há um distanciamento muito grande, quando, na outra turma, a maioria dos alunos sabia produzir resumos com poucas inadequações (*Diário de campo do pesquisador em 12 de setembro de 2019*).

Assim, os sujeitos que integram as situações de produção discursiva, inclusive as de ensino e aprendizagem, são os elementos que dão vivacidade ao contexto e diferencia uma sala de aula da outra, exigindo do professor posturas e formas de conhecimento distintas. Moita Lopes (2009) assinala que a Linguística Aplicada, numa vertente INdisciplinar, defende que outras formas de conhecimento e outras questões de pesquisa sejam responsivas às práticas sociais em que vivemos. Diante disso, a ação de pesquisa aciona o ato responsável - que exige a inteira plenitude da palavra (BAKHTIN, 2010) - de duas partes constitutivas no que é comum de se desenvolver nos estudos de Linguística Aplicada: a parte do sujeito que colabora para a pesquisa, expressando seus sentimentos, emoções e ideologias sociais que norteiam sua consciência psíquica e são provenientes de experiências com o mundo exterior; e a parte do pesquisador, que em momento algum pode fugir dos dados de pesquisa para fantasiar alguma realidade.

A promoção de sentidos que a linguagem possibilita para a vida social em geral é decisiva na produção de conhecimentos, a qual se realiza “descolada do ser e de sua existência concreta nos eventos do mundo da vida, gerando, dessa forma, conhecimentos que remetem, de um lado, para verdades generalizantes, de outro, por apostar em valores abstratamente construídos, apontam para um dever ser absoluto” (OLIVEIRA, 2012, p. 269). Com isso, percebo que a noção de ação docente responsiva ativa intercrucza algumas questões teóricas e metodológicas e, articulada a uma Linguística Aplicada responsiva e responsável e à pesquisa de auto-observação, pode implicar avanços cada vez mais significativos para situações de ensino e aprendizagem de línguas e de formação de professores.

Percebo que os passos que vêm sendo dados visando implicações mais diretas e certas para as práticas escolares firmam o caráter móvel e, nos termos de Bakhtin (2003), plástico, da Linguística Aplicada, visto que a área tem “passado por redescrições, em um movimento de contínua readequação a um fazer científico responsivo e responsável ao mundo contemporâneo” (AMORIM, 2017, p. 3). Nesse sentido, para que determinada pesquisa de Linguística Aplicada, como arena de construção contínua de saberes sociais, carregue a adjetivação de responsiva e responsável, ela precisa, segundo Szundy (2014), instaurar zonas revolucionárias para a aprendizagem e o desenvolvimento dos sujeitos envolvidos nas reflexões e ações de pesquisa. Esse estabelecimento envolve a resposta ativa do investigador em relação ao contexto e aos diferentes sujeitos, que, com suas interações, contribuem para o estudo de um dado objeto de pesquisa, bem como para a descoberta de outros objetos, numa perspectiva responsiva e responsável que “esteja aberta às contradições e à alteridade” (SZUNDY, 2014, p. 22).

Para a compreensão efetiva das contradições e alteridades/mudanças que ocorrem nos ambientes de sala de aula, o professor precisa estar ciente dos desafios e das ofuscações de suas práticas pedagógicas. Ser professor-pesquisador não significa, como entende Zozzoli (2010), seguir à risca os moldes universitários de se agir por meio de procedimentos. A pesquisa em sala de aula está voltada às maneiras pelas quais o professor investiga suas reflexões e ações e age profissionalmente sendo instigado pelos resultados que se obtêm em suas observações e auto-observações. Dessa maneira, não adianta apenas identificar inadequações nos processos de aprendizagem dos alunos, quando esses resultados comumente estão relacionados ao trabalho pedagógico que vem sendo desenvolvido. A ação docente responsiva ativa, por meio da pesquisa de auto-observação e dentro de uma Linguística Aplicada responsiva e responsável, é totalmente possível, porém as subjetividades que circundam esses processos exigem do/s sujeito/s autonomia suficiente para viver na complexidade.

### **Algumas considerações**

Como professor e constante pesquisador das práticas de ensino de línguas na perspectiva da Linguística Aplicada, filio-me à noção de ação docente responsiva ativa (SILVA JÚNIOR; ZOZZOLI, 2020) por acreditar que é respondendo às demandas sociais com atos responsáveis que os contextos e as práticas de ensino podem ser ressignificados/as. Assim, para pesquisas de auto-observação, os professores precisam buscar “direcionar suas práticas relativizando o que responde a essas práticas e o que as reestrutura com fim a equacionar diferenças na busca do bem comum” (SOUTO MAIOR, 2013, p. 251). Para promover a equidade, universidade e escola não podem permanecer separadas com barreiras de resistência criadas por gestores, coordenadores e professores no que concerne à abertura de escolas públicas e privadas para investigações que não visam estabelecer regras a serem criteriosamente seguidas, mas, sim, sugerir encaminhamentos reflexivos que ajudem a configurar práticas que atendam ao que os alunos precisam aprender no ensino da linguagem como fenômeno vivo, reflexivo e concreto.

A temática da pesquisa em Linguística Aplicada gera e continuará gerando diversas interrogações. Ao discutir que a Linguística Aplicada é contestada por alguns campos de pesquisa por ter uma plataforma móvel, Leffa (2001) assume que esses julgamentos são normais dentro de uma área de produção de conhecimentos transdisciplinar. As interrogações podem ser, no mundo contemporâneo, elementos fundamentais para que as

pesquisas em Linguística Aplicada não sejam finalizadas, mas, sim, inconclusas, o que estima a constituição de novas problematizações e estudos futuros. Interrogar a vida social e nas diferentes práticas buscar inteligibilidades (MOITA LOPES, 2006) para problematizar a linguagem por intermédio dos acontecimentos que circundam os contextos é o amplo e central objetivo da Linguística Aplicada que busquei caracterizar como responsiva e responsável.

Diante das discussões mobilizadas no decorrer deste estudo, reitero que a defesa de ações docentes responsivas ativas e de pesquisas de auto-observação em Linguística Aplicada surge de reflexões instigadas por problemáticas sociais que são constantemente reclamadas por professores e pesquisadores brasileiros. Por saber que investigações sobre as práticas sociais de linguagem nunca se finalizam (MEDVEDEV, 2012), acabo este artigo na estima de novas interlocuções.

## Referências

- ALARCÃO, I (Org.) **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Porto: Porto Editora, 2005.
- AMORIM, M. A. A linguística aplicada e os estudos brasileiros: (inter-)relações teórico-metodológicas. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 17, p. 1-30, 2017.
- BAKHTIN, M. M. **Para uma filosofia do ato responsável**. Tradução aos cuidados de Valdemir Miotello & Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.
- BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. Trad. P. Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BAKHTIN, M. M. **Questões de literatura e de estética: a teoria do romance**. Tradução do russo por Aurora F. Bernadini, José P. Júnior, Augusto G. Júnior et al. 4. ed. São Paulo: Ed. Unesp/Hucitec, 1998.
- BIRCH, G. J. In: **Primeira Conferência Internacional em Ensino de Segunda Língua** Developing Reflective ESOL Teachers. Hong Kong, 1991.
- CAVALCANTI, M. **Linguística aplicada: revendo o texto de 1986**. Rio de Janeiro: UFRJ, 1990.
- 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.
- FREIRE, P. **Paulo Freire Última entrevista 1ª parte**. São Paulo, 17 abr. 1997. Entrevista a Luciana Burlamaqui. Acesso em 04. ago. 2020.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2010.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- GHEDIN, E. Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. In:

PIMENTA, S. G; GHEDIN, E (Orgs.) **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito.** 3 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

LEFFA, V. J. A linguística aplicada e seu compromisso com a sociedade. In: **Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada**, v. 6, p. 7-11, Belo Horizonte, 2001.

MATTOS, C. L. G. Estudos Etnográficos em Educação: uma revisão de tendências no Brasil. In: MATTOS, C. L. G; CASTRO, P. A (Org.). **Etnografia e Educação: conceitos e usos.** Campina Grande: EDUEPB, 2011, p. 19-42.

MEDVIÉDEV, P. N. **O método formal nos estudos literários: introdução crítica a uma poética sociológica.** Tradução de Ekaterina Vólkova Américo e Sheila Camargo Grillo. São Paulo: Contexto, 2012.

MOITA LOPES, L. P. Introdução: Fotografias da Linguística Aplicada brasileira na modernidade recente: contextos escolares. In: MOITA LOPES, L. P (Org.). **Linguística Aplicada na Modernidade Recente.** Festschrift para Antonieta Celani. São Paulo: Parábola, 2013. p. 15-37.

MOITA LOPES, L. P. Da aplicação de linguística à linguística aplicada indisciplinar. In: PEREIRA, R. C. E ROCA, P. (Org.) **Linguística aplicada: um caminho com diferentes acessos.** São Paulo: Contexto, 2009.

MOITA LOPES, L. P (Org.). **Por uma Linguística Aplicada INdisciplinar.** São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

NININ, M. O. G. A atividade de observação nas práticas de orientação a professores: uma perspectiva crítica. **Revista de Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada.** São Paulo, v. 25, n. 02, 2009.

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

PAIVA, V. L. M. O. **Manual de pesquisa em estudos linguísticos.** São Paulo: Parábola, 2019.

SILVA JÚNIOR, S. N; SANTANA, W. K. F. Abordagem dialógica no ensino de língua portuguesa: táticas para se desviar do método formal. **Humanidades & Inovação**, v. 7, p. 284-293, 2020.

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 PPGLL/UFAL: discurso e formação docente.** EDUFAL, 2020 (no prelo).

SILVA JÚNIOR, S. N. **Produção oral sistematizada em atividades didáticas de língua portuguesa: um trabalho colaborativo no ensino fundamental.** Dissertação (Mestrado em Linguística), Faculdade de Letras, Universidade Federal de Alagoas, 2019.

SOUTO MAIOR, R; SOUZA, M. V. S. Perspectiva dialógica de ensino no aprendizado do português para estrangeiros e as constituições de ethos. **Percursos Linguísticos (UFES)**, v.

8, p. 23-38, 2018.

SOUTO MAIOR, R. C. Pensamento bakhtiniano nos estudos da linguagem: a ação do pesquisador como ato responsável. **Polifonia**, Cuiabá, MT, v. 20, n. 27, p. 31-53, jan./jun., 2013.

SZUNDY, P. T. C. Educação como ato responsável: a formação de professores de linguagens à luz da filosofia da linguagem do Círculo de Bakhtin. **Trabalhos em Linguística Aplicada (UNICAMP)**, v. 53, p. 13-32, 2014.

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.

VOLOCHÍNOV, V. **A construção da enunciação e outros ensaios**. Tradução de João Wanderley Geraldi. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013.

ZOZZOLI, R. M. D. A noção de compreensão responsiva ativa no ensino e na aprendizagem. **Bakhtiniana: Revista de Estudos do Discurso**, v. 7, p. 253-269, 2012.

ZOZZOLI, R. M. D. Relações entre pesquisa universitária e sociedade: leitura, produção e professor-pesquisador. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v.13, n.1, p.121-138, jan./jun. 2010.

ZOZZOLI, R. M. D. Compreensão e produção responsivas ativas: indícios nas produções dos alunos. In: ZOZZOLI, R. M. D (Org.). **Ler e Produzir**: Discurso, texto e formação do sujeito leitor/produtor. Maceió: EDUFAL, 2002, p. 17-31.