

Os saberes docentes e a responsividade de licenciadas/estagiárias em letras/português no ensino remoto emergencial

Teachers' knowledge and the responsiveness of graduates/interns in Letters/Portuguese in emergency remote teaching

Silvio Nunes da Silva Júnior ¹

Geam Karlo-Gomes ²

RESUMO

Pensar os saberes docentes tem sido relevante numa sociedade marcada por mudanças que seguem o fluxo vivo e dinâmico da educação escolar. A cada nova experiência, os sujeitos respondem ativamente ao que lhes é imposto e, por essa razão, constroem espaços para a produção de conhecimentos. Diante disso, e levando em consideração os desafios encontrados para o desenvolvimento das práticas docentes no ensino remoto emergencial por professores de língua portuguesa em formação inicial, o objetivo deste trabalho é estudar a responsividade ativa de licenciandas em Letras/Português na construção de seus saberes docentes no período de estágio supervisionado no ensino remoto emergencial. A partir de uma abordagem qualitativa de pesquisa, dentro da perspectiva da Linguística Aplicada, área responsiva e responsável, os discursos analisados revelam três focos pelos quais perpassam os movimentos responsivos de três licenciandas que colaboraram com a pesquisa, tais como: saberes docentes e respostas ativas com foco na formação do professor e nas metodologias de ensino, saberes docentes e respostas ativas com foco no estudante e saberes docentes e respostas ativas com foco na atuação e nas condições profissionais.

Palavras-chave: Saberes Docentes. Responsividade. Estágio Supervisionado.

ABSTRACT

Thinking about teaching knowledge has been relevant in a society marked by changes that follow the live and dynamic flow of school education. With each new experience, the individuals actively respond to what is imposed on them and, for this reason, build spaces for the production of knowledge. Given this, and taking into account the challenges encountered for the development of teaching practices in emergency remote teaching by Portuguese language teachers in initial training, the objective of this work is to study the active responsiveness of undergraduates in Languages/Portuguese in the construction of their teaching knowledge in the supervised internship period in emergency remote education. From a qualitative research approach, within the perspective of Applied Linguistics, responsive and responsible area, the discourses analyzed reveal three focuses through which the responsive movements of, three undergraduates who collaborated with the research permeate, such as: teaching knowledge and active responses with a focus on the formation of the teacher and teaching methodologies, teaching knowledge and active responses focusing on the student and teaching knowledge and active responses focusing on performance and professional conditions.

Keywords: Teaching Knowledge. Responsiveness. Supervised Internship.

¹ Doutor em Linguística pelo Programa de Pós-graduação em Linguística e Literatura da Universidade Federal de Alagoas (PPGLL/UFAL), com pós-doutorado no Programa de Pós-graduação Mestrado em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos da Universidade do Estado da Bahia (PPGESA/UNEB). Professor da Secretaria Municipal de Educação de Palmeira dos Índios/AL, da UFAL e da Universidade de Pernambuco (UPE). Maceió/AL, Brasil. <https://orcid.org/0000-0003-1753-399X>. E-mail: silvionunesdasilvajunior@gmail.com.

² Doutor em Literatura e Interculturalidade pelo Programa de Pós-Graduação em Literatura e Interculturalidade da Universidade Estadual da Paraíba (PPGLI/UEPB). Professor da Universidade de Pernambuco (UPE) e docente orientador do Programa Residência Pedagógica, da CAPES, no Núcleo de Letras do *Campus* Petrolina. Petrolina/PE, Brasil. <https://orcid.org/0000-0001-9569-1497>. E-mail: geam.k@upe.br.



1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Este estudo integra um projeto de pós-doutorado realizado no Programa de Pós-graduação em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos da Universidade do Estado da Bahia (PPGESA/UNEB), que focaliza os saberes docentes de professores de língua portuguesa em processo de formação inicial frente aos desafios impostos pela Pandemia da Covid-19 no plano do estágio supervisionado no 3º ano do ensino médio. No intuito de justificar nossa afinidade com a temática, tanto teórico como metodologicamente, trazemos alguns apontamentos sobre quais passos foram dados até chegar à proposta de pesquisa já mencionada, imbuída, sobretudo, na área da Linguística Aplicada, que mantém uma significativa relação com a Educação, com ênfase numa formação processual de professores em diálogo com as transformações sociais, levando em conta o caráter histórico que circunda toda e qualquer prática profissional atravessada por mudanças emergentes.

Os contextos educacionais têm passado por mudanças drásticas no decorrer dos últimos meses. Devido a um grande caos de saúde pública, o Brasil tem se tornado palco de diversos embates acerca dos processos de ensino, em especial na educação básica, afetada por uma multiplicidade de visões, principalmente no que se refere à adaptação de plataformas virtuais para a efetuação do ensino remoto emergencial. Essa realidade, que atravessa inúmeros contextos, sujeitos e suas respectivas situações sócio-históricas, chega à universidade e adentra com variadas problemáticas no quadro do estágio supervisionado nos cursos de licenciatura plena, como no caso do curso de Letras/Português. Como professores e formadores de licenciandos no período de estágio e no Programa Residência Pedagógica da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), temos percebido o aumento constante de dúvidas e angústias desses sujeitos no que diz respeito a como lidar com situações antes inimagináveis nas escolas em que desenvolvem seus estágios, seja no ensino fundamental ou no ensino médio, no componente curricular Língua Portuguesa. Atividades pedagógicas diversas precisaram ser reconstruídas e repensadas de acordo com as condições e necessidades de estudantes e instituições de ensino, chegando ao ponto de, em muitos casos, os estudantes não terem acesso à internet, o que dificulta em grande escala o desenvolvimento do processo formativo.

Diante do enfrentamento de múltiplas questões no cotidiano, passamos a questionar como tem sido dada a construção dos saberes docentes dos licenciandos em Letras/Português no período de estágio supervisionado durante a Pandemia da Covid-19, que tem reconstruído as realidades de ensino de todo o país. Considerando a plasticidade e, nos termos de Tardif (2000), heterogeneidade





desse saber, tomo como recurso o discurso dos licenciandos para refletir sobre essa questão. Para tanto, a concepção social de língua/linguagem, vinculada a uma Filosofia Marxista de Linguagem, é cara a esta discussão pela necessidade de se pensar a língua/linguagem dentro de sua realização concreta e viva (VOLÓCHINOV, 2017), o que conduz a um olhar ampliado e historicamente situado para os discursos produzidos na oralidade e na escrita. Por essa razão, recorreremos à noção de compreensão responsiva ativa (BAKHTIN, 2016), que é a fase preparatória para uma resposta, também ativa, em processos interlocutivos que são possíveis no diálogo face a face ou não, a qual serve como um relevante subsídio para nortear a análise que estou propondo. Essa articulação, que engloba duas perspectivas que levam em conta os processos de transformação social e possibilita um olhar acurado para a formação inicial de professores por meio das práticas de linguagem, insere a pesquisa desenvolvida na área da Linguística Aplicada, que tem construído inteligibilidades para questões em que a linguagem tem papel central (MOITA LOPES, 2006, 2009).

Mediante o apresentado, o objetivo deste trabalho é estudar a responsividade ativa de licenciadas em Letras/Português na construção de seus saberes docentes no período de estágio supervisionado no ensino remoto emergencial. Para dar conta do objetivo, o trabalho possui, além de considerações iniciais e finais, os tópicos: a concepção social de língua/linguagem e a responsividade ativa; os saberes docentes e o estágio supervisionado; metodologia da pesquisa; saberes docentes e respostas ativas com foco na formação do professor e nas metodologias de ensino; saberes docentes e respostas ativas com foco no estudante; e saberes docentes e respostas ativas com foco na atuação e nas condições profissionais.

2 A CONCEPÇÃO SOCIAL DE LÍNGUA/LINGUAGEM E A RESPONSABILIDADE ATIVA

As pesquisas na área da Linguística Aplicada têm favorecido o desenvolvimento de reflexões que vão além de estudos que focalizam a dimensão formal da língua, pois é pelo recurso ao discurso que se pode investigar as questões que circundam situações sócio-históricas variadas. Nesse interim, a concepção social de língua/linguagem, ligada aos estudos dialógicos da linguagem, entrega subsídios para a compreensão de diferentes processos comuns à vida social. Dentre esses processos está a responsividade ativa, noção que surge em reflexões diversas do chamado Círculo de Bakhtin e que pode contribuir para a finalidade já mencionada, neste estudo, de observar a construção dos saberes docentes de licenciandos em Letras/Português. Assim, apresentamos neste espaço, considerações sobre os conceitos de interação discursiva, compreensão e atitude responsivas ativas.





De acordo com Volóchinov (2017), a interação discursiva é a realidade fundamental da língua. Isso quer dizer que a produção discursiva não se limita às manifestações verbais e está situada numa perspectiva mais ampla que engloba as diversas possibilidades de construção de sentidos. Com isso, a interação discursiva “nunca poderá ser compreendida nem explicada fora da ligação com a situação concreta” (VOLÓCHINOV, 2017, p. 220). Nesse sentido, não há como compreender ou estudar uma produção discursiva fora da sua realização concreta. Por essa razão, Volóchinov (2017) vai considerar a linguagem como um processo ininterrupto de formação, o qual depende dos processos interlocutivos que ultrapassam os limites da interação face a face, uma vez que, para Bakhtin (2016), a língua/linguagem, por ser social, é concreta, dinâmica e está imbuída em toda e qualquer situação sócio-histórica.

Para Volóchinov (2017, p. 218-219), “a realidade efetiva da linguagem não é o sistema abstrato de formas linguísticas nem o enunciado monológico isolado, tampouco o ato psicofisiológico de sua realização, mas o acontecimento social da interação discursiva que ocorre por meio de um ou de vários enunciados”. Contrapondo-se às tendências de pensamento filosófico-linguístico que defendem a língua/linguagem como dentro de um plano abstrato e/ou normativo, Volóchinov (2017) vai delegar que, por permear as práticas discursivas produzidas por sujeitos em contextos variados, a língua/linguagem precisa ser tomada do ponto de vista concreto, pois ela integra efetivamente os acontecimentos sociais. Dada a complexidade dos processos de interação discursiva, alguns conceitos são constituídos no decorrer dos escritos do chamado Círculo de Bakhtin para observar determinadas situações de produção discursiva. Assim, tomada a questão da interação discursiva, Bakhtin (2016) deixa perceptível o processo de responsividade ativa que é responsável pela constituição do discurso. O mesmo autor defende que o enunciado isolado (estrutura comumente sintática) se torna discurso quando, após a sua produção, há compreensão e resposta de um interlocutor. Sendo preche de uma resposta, a compreensão se torna responsiva e ativa. Conforme explica Bakhtin (2016, p. 26),

todo falante é por si mesmo um respondente em maior ou menor grau: porque ele não é o primeiro falante, o primeiro a ter violado o eterno silêncio do universo, e pressupõe não só a existência do sistema da língua que usa mas também de enunciados antecedentes – dos seus e alheios – com os quais o seu enunciado entra nessas ou naquelas relações (baseia-se neles, polemiza com eles, simplesmente os pressupõe já conhecidos do ouvinte. Cada enunciado é um elo na corrente complexamente organizada de outros enunciados.

Nesse sentido, a compreensão do sujeito vai ser sempre responsiva ativa, mesmo que a produção discursiva seja uma mera representação de um discurso proferido em uma outra situação de interação verbal. Na mesma perspectiva, Bakhtin (2016) destaca que, dada a singularidade do





acontecimento social, não há possibilidade de uma compreensão ser passiva. No entanto, o ativismo da compreensão pode ser observado por graus variados, os quais não podem ser perceptíveis pelo sistema linguístico, mas, sim, pelas relações de sentido construídos social e historicamente. Nessa linha de pensamento, “toda compreensão responde, isto é, traduz o compreendido em um novo contexto, ou seja, em um contexto possível de uma resposta” (VOLOCHINOV, 2017, p. 179), uma vez que “todo enunciado é pleno de ecos e ressonâncias de outros enunciados com os quais está ligado pela identidade da esfera de comunicação discursiva” (BAKHTIN, 2016, p. 57).

Dessa maneira, o discurso não pode ser separado da esfera em que ocorre a interação, bem como dos diferentes acontecimentos sociais tanto no plano local como no global. Segundo Bakhtin (2016, p. 57, grifo nosso), “todo enunciado deve ser visto antes de tudo como uma resposta aos enunciados precedentes de um determinado campo [...]: ele os rejeita, confirma, completa, baseia-se neles, subentende-os como conhecidos, de certo modo os leva em conta”. Com isso, a compreensão vai sempre remeter a uma atitude responsiva que se configura como a resposta dada ao locutor e, conseqüentemente, a constituição de uma prática discursiva.

No contexto mais amplo, entendemos que a resposta ativa do sujeito não é dada apenas de sujeito para sujeito. A exemplo das relações profissionais, é necessário que o sujeito responda às demandas de trabalho e, de modo mais abrangente, à contemporaneidade como um todo. No plano da profissão docente, o sujeito avalia diferentes fatores, como a instituição, os estudantes e o todo em que todas as partes estão articuladas, e, a partir disso, desenvolve suas ações profissionais. É por meio desse processo que se revela a responsividade ativa, a qual, no caso da formação do professor, se relaciona com a construção processual dos saberes docentes, em especial no quadro do estágio supervisionado, temática do tópico a seguir.

3 O ESTÁGIO SUPERVISIONADO E OS SABERES DOCENTES NA CONTEMPORANEIDADE

Toda discussão sobre estágio supervisionado no campo das licenciaturas deveria remeter à questão dos saberes docentes na contemporaneidade, uma vez que a etapa prática do curso de graduação para o magistério é decisiva na escolha da profissão docente por parte dos sujeitos que, conforme a discussão sobre língua/linguagem já apresentada, passam por diferentes movimentos de (re)constituição processual na vida. Nesse âmbito, procuramos desenvolver uma discussão nada expansiva, neste tópico, sobre as relações entre os saberes docentes e a questão do estágio





supervisionado nos cursos de licenciatura, em especial no que se refere ao curso de Letras/Português, no qual a pesquisa foi desenvolvida.

De acordo com Barreiro e Gebran (2006, p. 26-27), os estágios têm se constituído de forma burocrática, com preenchimento de fichas e valorização de atividades que envolvem observação participação e regência, desprovidas de uma meta investigativa. O lado burocrático do estágio supervisionado tem causado estranhezas por estudantes em diversas situações, uma vez que a regulamentação das atividades de campo dos licenciandos vem de todo um amparo legal que carece ser respeitado. Distante de uma posição totalmente favorável a essa questão, acreditamos, junto aos tantos discursos que discutem essa temática, que o foco das práticas de estágio deveria ser mais pedagógico e menos burocrático, o que poderia partir da própria constituição de um amparo sólido que facilitasse o processo de chegada do estagiário nas instituições de ensino básico. Nesse sentido, a baixa carga horária das atividades de estágio nos cursos de licenciatura tem favorecido o curto foco das ações dos estagiários nos momentos de reflexão sobre o que estão desenvolvendo nas salas de aula em que assumem atividades de observação e regência. Consequentemente, compactuamos da posição de Barreiro e Gebran (2006) quando alertam para o foco do estágio supervisionado na imitação de modelos pré-estabelecidos, o que diverge da necessidade de o professor exercer a sua função de mediador dos processos de aprendizagem e não como um sujeito meramente passivo que se contenta em reproduzir receitas prontas.

Sobre essa problemática, Zozzoli (2014) e Silva Júnior (2021), autores que se vinculam à perspectiva dialógica (VOLÓCHINOV, 2017; BAKHTIN, 2016), têm defendido a importância de a formação de professores frisar o compromisso político do docente que o leva a assumir sua autoria nas ações pedagógicas. Nessa linha de pensamento, Zozzoli (2014) assume que não tem sido uma tarefa fácil formar professores para este fim quando os materiais didáticos são incompreendidos pelos próprios componentes de equipes pedagógicas dentro e fora das instituições de ensino. Assim, Silva Júnior (2018) alerta para a necessidade de os materiais didáticos serem formulados com vistas a uma utilização destes como auxiliares dos processos de mediação pedagógica, e não como leis/regras a serem respeitadas e, por consequência, reproduzidas por professores em atuação profissional. No plano do estágio supervisionado, levar em conta essas afirmativas é relevante, pois os “conhecimentos são ressignificados pelo [...] estagiário a partir de suas experiências pessoais em contato direto com o campo de trabalho que, ao longo da vida profissional, vão sendo reconstruídas no exercício da profissão” (ALMEIDA; PIMENTA, 2014, p. 73).

A esse respeito, Nunes (2001, p. 28) compreende que





As pesquisas sobre formação de professores têm destacado a importância de se analisar a questão da prática pedagógica como algo relevante, opondo-se assim às abordagens que procuravam separar formação e prática cotidiana. Na realidade brasileira, embora ainda de uma forma um tanto “tímida”, é a partir da década de 1990 que se buscam novos enfoques e paradigmas para compreender a prática pedagógica e os saberes pedagógicos e epistemológicos relativos ao conteúdo escolar a ser ensinado/aprendido. Neste período, inicia-se o desenvolvimento de pesquisas que, considerando a complexidade da prática pedagógica e dos saberes docentes, buscam resgatar o papel do professor, destacando a importância de se pensar a formação numa abordagem que vá além da acadêmica, envolvendo o desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional da profissão docente.

Pensando nisso, percebemos que as atividades de estágio supervisionado possibilitam, a depender das realidades vivenciadas e compartilhadas por professores, estagiários e estudantes, a construção plástica e heterogênea de saberes que não se restringem ao que determinam discursos institucionais diversos. A partir da reflexão proposta por Nunes (2001), cremos que o estágio deve considerar, além da dimensão profissional e acadêmica, o lado pessoal da formação do professor, uma vez que é nessa ampliação dos horizontes que as ações do estágio podem implicar a formação de professores cientes de seus papéis e propícios a transformar suas ideias e valores acerca da profissão. Por essa razão, vemos a necessidade de se trazer à baila ponderações sobre os saberes docentes na contemporaneidade.

Conforme afirma Nóvoa (1992, p. 27), “é preciso investir positivamente os saberes de que o professor é portador, trabalhando-os de um ponto de vista teórico e conceptual”. Esses saberes abarcam o tratamento dos objetos de ensino, o diálogo entre o estagiário, o professor e o estudante, dentre outras possibilidades de expansão do que se pode ter em mente sobre a atuação do professor em contextos de ensino variados. Esse foco, que parece ser óbvio para as situações de formação inicial de professores, bem como de outros profissionais, é mais necessário do que nunca, visto que, como lembra Pimenta (1999), há uma ausência gritante de compreensão de professores sobre as significações sociais da profissão. Em outras palavras, são muitos os professores que não entendem o que realmente se quer dizer sobre atividade de docência na educação básica. Isso ressalta o potencial de reflexões sobre a autonomia desse profissional, que, por ser dada de forma processual, é relativa (ZOZZOLI, 2006), assim como acerca dos saberes desse professor. Esses saberes não são restritos ao quadro da formação acadêmica, pois são revelados e construídos com o desenvolvimento da atuação profissional, na qual todo o conjunto de conhecimentos teóricos são encontrados de modo emergente na prática, causando, naturalmente, alguma estranheza.





De modo semelhante ao que vem sendo aqui mencionado, Tardif (2000) considera que é na prática profissional que os saberes docentes são possíveis, uma vez que o saber docente de um professor pode ser totalmente diferente daquele construído por outro sujeito, o que condiz com o pensamento dinâmico da vida e da língua/linguagem (VOLÓCHINOV, 2017). Ainda para Tardif (2000), os saberes, que, mesmo sem uma articulação direta, envolvem teorias e práticas, focalizam a identidade profissional do docente em constante movimento de transformação. Na mesma linha de pensamento, os saberes docentes são heterogêneos porque não correspondem a um conjunto de conhecimentos únicos (TARDIF, 2000) e capazes de causar o mesmo impacto em um ou outro campo de atuação. Os saberes são ecléticos e sincréticos, levando em conta que um docente nunca vai eleger uma única teoria ou concepção específica para nortear a sua prática, uma vez que os professores se “utilizam muitas teorias, concepções e técnicas, conforme a necessidade, mesmo que pareçam contraditórias para os pesquisadores universitários” (TARDIF, 2000, p. 14).

Dessa maneira, Tardif (2014, p. 49) acredita que

No exercício cotidiano de sua função, os condicionantes aparecem relacionados a situações concretas que não são passíveis de definições acabadas e que exigem improvisação e habilidade pessoal, bem como a capacidade de enfrentar situações mais ou menos transitórias e variáveis. Ora, lidar com condicionantes e situações é formador: somente isso permite ao docente desenvolver os habitus (isto é, certas disposições adquiridas na e pela prática real), que lhe permitirão justamente enfrentar os condicionantes e imponderáveis da profissão.

A atuação sensível, que é parte da autonomia relativa (ZOZZOLI, 2006) do professor, fruto da produção concreta de saberes docentes que articulam teoria e prática de ensino, são potencializadoras da constituição de hábitos profissionais, os quais estão, também, em contínuo processo de mudança. Com isso, os fatores responsáveis pelos desafios e enfrentamentos dos professores no âmbito de suas práticas pedagógicas devem ser tratados com naturalidade, pois o conhecimento adquirido na atividade docente vai sempre estar inter-relacionado com as situações vivenciadas nas práticas estabelecidas nos contextos escolares. A esse respeito, para Penin (1995), os saberes profissionais comportam o que o professor vai acumulando sobre o ensino, a partir do conhecimento sistematizado construído de diversas formas, seja ainda em leituras e discursos que estabelece com seus pares, e de outro pela vivência da situação de ensino, principalmente pelas relações que mantém com os estudantes (PENIN, 1995).

Os apontamentos teóricos elencados e, dentro do possível, articulados, procuram destacar as afinidades que uma concepção dinâmica, concreta e sócio-histórica de língua/linguagem, que remete aos processos contínuos de responsividade ativa, tem com um olhar plural e múltiplo sobre os saberes





que circundam as práticas de estágio de licenciandos em Letras/Português. Antes de passar para as análises, trago, a seguir, alguns esclarecimentos sobre a metodologia utilizada para a realização desta pesquisa.

4 METODOLOGIA DA PESQUISA

Dentro de uma Linguística Aplicada transdisciplinar (ZOZZOLI, 2020), caracterizada como uma área “uma área autônoma que estabelece diálogos transdisciplinares com essas e outras áreas em processos de compreensão e transformação de contextos situados de uso de linguagem” (NICOLAIDES; SZUNDY, 2013, p. 30), assumo que o estudo proposto não procura testar hipóteses, mas, sim, problematizar práticas de linguagem na busca por novos sentidos para as ações de estágio supervisionado de licenciandos em Letras/Português. Para o desenvolvimento das ações de pesquisa deste estudo, aproprio-me da abordagem qualitativa, a qual, segundo Chizzotti (2003, p. 221), possibilita “uma partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa, para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível”. O mesmo autor advoga que o pesquisador qualitativo precisa se apropriar do caráter interpretativista, uma vez que a ação qualitativa nunca será neutra, considerando a participação ativa do investigador na produção dos dados a serem analisados. Com isso, a “orientação qualitativa coloca o pesquisador num lugar ético-responsivo no ato de se fazer pesquisa, um lugar de não-álibi em que ele não pode não dizer/calar e, ao mesmo tempo, não pode fragilizar o campo e desqualificar ou silenciar os sujeitos implicados na pesquisa” (ROHLING, 2014, p. 48-49).

Desse modo e considerando que a produção de conhecimentos se compromete com as relações entre o coletivo e o singular e as dimensões ética e teórica da existência humana (SOUTO MAIOR, 2013), acreditamos que a interpretação dos acontecimentos sociais só é possível na pesquisa qualitativa, devido às inter-relações que tal abordagem tem com os fenômenos da vida social, a exemplo das práticas escolares que implicam a constituição dos saberes docentes. Assim, o caráter interpretativista da abordagem qualitativa, tão caro à Linguística Aplicada, possibilita o amadurecimento de reflexões sobre o objeto de pesquisa por mim delimitado neste estudo. Dentro dessa abordagem, situo a investigação proposta na vertente estudo de caso, a qual, segundo Leffa (2006, p. 14), corresponde “a investigação profunda e exaustiva de um participante ou pequeno grupo”, na qual se procura “investigar [...] o que é possível saber sobre o sujeito ou grupo escolhido e que achamos que possa ser relevante para a pesquisa”.





Nessa perspectiva, o estudo de caso realizado teve como lócus uma universidade pública do estado de Pernambuco, instituição na qual atuo como professor da cadeira de estágio supervisionado de Língua Portuguesa no ensino médio. A pesquisa foi desenvolvida com estudantes do 8º período do curso de Letras/Português, que desenvolveram atividades de estágio no 2º e no 3º ano do ensino médio e ocorreu no segundo semestre do ano de 2021. Os dados produzidos que servem como base para as análises apresentadas a seguir foram: respostas a um questionário de sondagem acerca das articulações de teorias, metodologias e práticas nos estágios até então desenvolvidos pelos licenciandos; e comentários escritos frutos de discussões teóricas sobre ensino de língua portuguesa (leitura, produção de textos, literatura e gramática). Para este recorte, utilizamos dados produzidos por 3 (três), dos 34 (trinta e quatro) licenciandos que colaboraram com a pesquisa. Vale destacar que, antes de ser desenvolvida, a pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade do Estado da Bahia, sob o processo de número 48230821.9.0000.0057. Por questões éticas, as colaboradoras do estudo são apresentados com nomes fictícios como: Acsa, Rosa e Amanda.

5 OS SABERES DOCENTES E A RESPONSABILIDADE ATIVA DAS LICENCIANDAS

Durante o período em que fiquei como orientador de estágio supervisionado, postei, semanalmente, artigos científicos e capítulos de livros que pudessem auxiliar nas reflexões que os estagiários faziam de suas práticas de observação e regência. Ao articular os comentários que os licenciandos deixavam no ambiente virtual e as respostas que os mesmos sujeitos colocaram no questionário inicial da pesquisa, percebi a diversidade de experiências e, consequentemente, de saberes docentes que se cruzavam no escopo da turma de estágio supervisionado. Observei, diante disso, alguns modos com os quais os estagiários procuravam responder às demandas de ensino nas quais estavam imersos, boa parte em instituições públicas de ensino, que têm sofrido bastante com as implicações da Pandemia do Coronavírus (COVID-19).

5.1 Saberes docentes e respostas ativas com foco na formação do professor e nas metodologias de ensino

O primeiro foco de análise observado na pré-análise dos dados foi o que está vinculado aos discursos de Acsa, que se mostrou preocupada, em suas respostas ativas, com as implicações da formação do professor e das metodologias de ensino nos saberes docentes. Ao ser questionada sobre





como compreende a constituição dos saberes docentes a partir das práticas pedagógicas no campo de estágio, a licencianda Acsa afirma que

Ter o conhecimento acerca dos métodos e ações pedagógicas é extremamente relevante em vista de como pode e vai resultar um ensino para determinado grupo. Essas ações permeiam espaços e direcionam o posicionamento do docente, uma vez que há a construção e reflexão de como deve ser a postura deste profissional em questão no âmbito escolar. Nessa conformidade, podemos observar os saberes docentes como um fazer pedagógico, posto que através deste é possível perceber a racionalidade do exercício da docência, de como os saberes, sendo estes disciplinares ou não, incorporam a aprendizagem escolar (Resposta de Acsa ao questionário).

A posição de Acsa destaca alguns pontos importantes para esta discussão. Um deles está no movimento de extrapolar os limites disciplinares para se pensar na construção dos saberes docentes, que direcionam um fazer pedagógico mais sensível. Nesse sentido, Acsa entende a necessidade de se considerar o ensino para grupos ou sujeitos específicos, ou seja, levando em conta questões particulares de cada esfera de comunicação discursiva (BAKHTIN, 2016). Da mesma forma, Acsa destaca a sua aproximação com uma noção de ensino que vai além da imitação de modelos, como defendem Barreiro e Gebran (2006). Além disso, quando menciona os limites da racionalidade na qual a educação escolar atual está imersa, a licencianda mostra que tem ciência das significações sociais (PIMENTA, 1999) da profissão que futuramente vai exercer.

A observação que o sujeito faz do mundo é bastante relevante para que o profissional se forme estando aberto do diálogo e a uma compreensão cada vez mais real da profissão. Os sentidos da docência são revelados na prática e é na atenção dada ao professor no contexto de trabalho que será possível qualquer que seja o movimento de reconstrução da prática. Tendo em vista essa questão, em outro momento, Acsa, numa problematização feita sobre a opressão ao sujeito na educação escolar atual, traz outros elementos para a discussão sobre o ensino de língua portuguesa, ainda levando em conta o contexto do ensino remoto.

No período corrente, as lacunas voltadas ao desenvolvimento educacional intensificaram-se tendo em vista a falta de acesso aos instrumentos tecnológicos por parte de muitos estudantes, mais precisamente os de baixa renda. Nesse sentido, o processo de ensino-aprendizagem torna-se inalcançável para aqueles que não dispõem do objeto (internet, celular, computador) necessário para este ensino, uma vez que o contato, o trabalho com a linguagem entre docente e aluno é vedado, estando apenas amparado por rasas orientações adquiridas através de atividades impressas. Fica evidente que este é um cenário desafiador para as escolas, haja vista a necessidade por parte dos docentes em criar e moldar suas práticas e ações pedagógicas, a fim de adequar-se ao máximo as dificuldades existentes (Reflexão no ambiente virtual).





Como se pode ver no trecho destacado, a estagiária amplia as reflexões acerca das lacunas deixadas pelo ensino remoto de modo a expor a sua atenção sensível com os contextos nos quais esteve imersa como professora em formação inicial. Assim, Acsa responde ativamente (BAKHTIN, 2016) à demanda visualizada e vivenciada por ela na instituição em que desenvolveu/desenvolve estágio supervisionado quando se mostra preocupada tanto com as maneiras que se tem utilizado para desenvolver as práticas de ensino como com a falta de acesso que ainda faz parte das vidas de muitos estudantes que não conseguem participar das aulas on-line diante da ausência dos subsídios necessários para tanto. Dessa maneira, percebemos, ainda, que Acsa não se restringe ao saber docente puramente institucional e se envolve na pluralidade (TARDIF, 2000) que norteia esse saber, propiciando um contínuo movimento de reconstrução de conhecimentos e práticas (ALMEIDA; PIMENTA, 2014) na vida social.

No que se refere ao ensino de língua portuguesa no geral, a licencianda destaca as possibilidades de criar e moldar o ensino visando maior interesse e participação dos sujeitos envolvidos no processo. É válido destacar que tal percepção viabiliza a construção de uma profissional ciente dos desafios que serão encontrados quando estiver vivenciando a docência como professora regente. Isso mostra, sobretudo, que os saberes profissionais passam por variados momentos de choque, possibilitando a construção de conhecimentos por diferentes formas (PENIN, 1995), as quais jamais poderão ser determinadas, o que reforça o caráter vivo e dialógico da vida e da língua/linguagem (VOLÓCHINOV, 2017). Uma visão múltipla, histórica e social de mundo implica uma concepção de linguagem igualmente plural por parte do professor, compreendendo, indiretamente, os movimentos responsivos existentes (SILVA JÚNIOR, 2021).

Diante disso, quando discute sobre o papel social do professor de língua portuguesa atual, Acsa afirma que

De modo geral, o professor de língua portuguesa contempla um vasto espaço em nosso meio social, dado que sua especialidade contribui em todos os sentidos para cada área do conhecimento, efetivando assim sua posição na sociedade. Este profissional traz uma autonomia a qual molda as relações pessoais, sendo carregadas de utilidades e objetivos (Resposta de Acsa ao questionário).

Com isso, a licencianda, imersa no último período do curso, mostra uma visão bastante acurada acerca das dificuldades e nas possibilidades de construção processual dos saberes docentes, que não se restringem a aqueles teóricos e metodológicos com os quais se tem contato no plano da formação inicial e continuada. Nessa perspectiva, ao dar destaque à autonomia, que, a meu ver, e de acordo com



Zozzoli (2006), é relativa, Acsa ressalta, novamente, a possibilidade de o professor moldar práticas e se adequar às realidades, numa perspectiva responsiva ativa (BAKHTIN, 2016), o que compactua com tudo o que vem sendo discutido sobre a posição sensível do profissional da educação frente ao mundo. De modo próximo e, ainda assim, diferente de Acsa – que foca o necessário aprofundamento no plano da formação do professor, frisando as metodologias de ensino de língua portuguesa, a licencianda Rosa apresenta em seus discursos um outro foco de análise que contribui para outro movimento responsivo sob a ótica dos saberes docentes na contemporaneidade.

5.2 Saberes docentes e respostas ativas com foco no estudante

Um outro desdobramento possível a partir dos discursos que compõem a pesquisa em tela foi relacionado aos saberes docentes e às respostas ativas da licencianda Rosa com foco no estudante. Quando disserta sobre a ação pedagógica e os saberes docentes do/a professor/a, Rosa entende que

O professor precisa estar preparado para qualquer mudança, como a que vivenciamos nesta pandemia, porém não podemos nos esquecer que cada professor terá uma didática diferente de acordo com a turma em que leciona, tomando como base que ninguém é igual ao outro e que para cada situação se faz necessário agir de forma diferente. E vale ressaltar que os saberes ou didáticas diferentes não faz de um professor ser melhor que outro, mas as buscas pelo aprendizado de cada aluno é o que mais importa! (Resposta de Rosa ao questionário).

Ao se mostrar preocupada com o desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes durante a pandemia da COVID-19, Rosa dá ênfase a esses sujeitos e atribui total responsabilidade ao professor. A resposta ativa (BAKHTIN, 2016) de Rosa em relação às demandas nas quais esteve imersa apresenta menor grau de ativismo, quando comparada à preocupação de Acsa com a formação do professor e as metodologias de ensino. No trecho em tela, Rosa acaba não admitindo a relevância de se pensar na preparação do docente para lidar com as mudanças exigidas pela pandemia, principalmente no que se refere à adaptação dos professores, antes atuantes no ensino presencial, para o ensino remoto emergencial. Dessa maneira, a significação da profissão, de que trata Pimenta (1999), torna-se prejudicada quando se leva em conta a plasticidade dos acontecimentos de sala de aula.

Mesmo compreendendo que todo contexto de ensino apresenta particularidades, Rosa, com seu foco no estudante, acaba defendendo que os professores precisam considerar a diversidade das salas de aula e dos estudantes, porém deixa de mencionar alguns dos meios possíveis pelos quais as políticas públicas educacionais poderiam agir em busca de responder mais efetivamente ao que advoga a contemporaneidade de modo emergente. Nessa linha de pensamento, retomando Tardif (2014)





quando assinala que as situações concretas não permitem que haja definições acabadas, a exemplo da definição trazida por Rosa sobre ser professor – sujeito que deve se adaptar a qualquer situação de ensino, acreditamos que acaba existindo um certo esforço dessa licencianda em criar um perfil de professor pronto para qualquer mudança e autônomo a ponto de saber agir em qualquer que seja a demanda apresentada na instituição. Diante disso, não podemos atribuir total culpa à aluna Rosa por produzir um discurso que pode soar excludente de alguma maneira.

Sob a ótica das práticas exercidas pelos estagiários na instituição de ensino, Rosa pode ter sido exposta a situações nas quais observou o docente supervisor precisou tomar decisões mais individuais, sem qualquer amparo de formação. Esses momentos não consideram que a autonomia do sujeito é relativa (ZOZZOLI, 2006) e possui inter-relação com outros sujeitos e, sobretudo, com o meio. Nesse sentido, por estar nesse movimento de compreender e reaprender sobre o processo de atuação profissional do professor, Rosa acaba reproduzindo as diversas situações com as quais pode ter contactado no decorrer dos outros estágios supervisionados. Cabe lembrar, com isso, que esses discursos podem ser reconfigurados (ALMEIDA; PIMENTA, 2014) ao longo do tempo, principalmente quando a licencianda assumir a posição de professora regente de língua portuguesa.

Numa reflexão desenvolvida por Rosa no ambiente virtual, a licencianda permanece com seu foco no estudante em detrimento às outras partes envolvidas nos processos educativos.

O professor precisou repensar sobre suas formas de ensino e se adequar ao momento, mas o aluno também sofreu muito com isso, e os de classe menos favorecida acabaram sofrendo ainda mais com essa situação, pela falta de acesso às aulas e diversos outros motivos. Infelizmente já não há mais um contato dialógico entre o aluno e o professor, como o defendido por Freire, onde ambos aprendem a partir da troca de conhecimentos fazendo com que o aluno participe mais do diálogo e busque conhecer mais. Diante disso, é necessário repensar e refletir acerca desse ensino híbrido/remoto pelo qual estamos vivenciando, de forma a fazer com que o aluno se torne ou até mesmo volte a ser um cidadão crítico e mais participativo. É preciso repensar num ensino que atinja a todos sem exceção e sem trazer prejuízos para ninguém (Resposta de Rosa no ambiente virtual).

A discussão proposta por Rosa é pertinente para que se tenha uma visão global acerca dos desafios que têm sido enfrentados pelos estudantes, principalmente aqueles que vivenciam realidades problemáticas no que tange às condições físicas e materiais para participar das aulas e realizar as atividades. No trecho apresentado destacamos, ainda, a responsividade ativa de Rosa quando avalia os contextos de ensino nos quais os estudantes acabam não podendo exercer seus papéis ativos enquanto participantes das interações discursivas. A licencianda, assim como Acsa, não se restringe à transmissão de conhecimentos (BARREIRO; GEBRAN, 2006) de outros docentes por meio de suas experiências





de estágio supervisionado, mesmo que ainda seja tímida a aparição de uma preocupação de Rosa com a formação dos professores de língua portuguesa que efetuam suas práticas no ensino remoto emergencial.

Em outro trecho, Rosa menciona com mais enfoque as relações necessárias para o desenvolvimento das práticas docentes, quando questionada sobre como ela avalia a sua formação enquanto professor/a no curso de licenciatura em Letras/Português.

Confesso que enquanto apenas discente nós não conseguimos ter uma noção tão ampla de como de fato é lecionar, expor pra fora nosso aprendizado. Mas a partir do momento dos estágios, do contato com os alunos em sala de aula, da troca de conhecimento, isso faz com que possamos de fato nos tornar docentes, aprender e ensinar. Porém, é muito claro que não podemos ficar apenas atentos às aulas, mas é necessário buscarmos cada vez mais conhecimentos, explorar o mundo da educação (Resposta de Rosa ao questionário).

Nesse depoimento, Rosa destaca sua posição acerca do compromisso político do professor de língua portuguesa e da própria formação inicial, a qual não se restringe a uma espécie de treinamento de sujeitos para exercer a docência. Observamos que as respostas ativas de Rosa revelam saberes docentes heterogêneos (TARDIF, 2000, 2014) e seguros em relação ao que a licencianda poderá vivenciar quando assumir o papel de professora regente. A exploração do conceito de educação, mencionada por Rosa, ressalta que, ao atribuir foco ao estudante, a licencianda não deixa totalmente apagada a formação do professor, principalmente no que diz respeito à questão do aprender a ensinar, que tem sido tão necessária nos cursos de licenciatura de instituições públicas e privadas de ensino.

A busca pela autonomia relativa (ZOZZOLI, 2006) do professor e seus respectivos saberes docentes coerentes com as realidades se articula, também, com as condições ofertadas para o profissional no transcorrer de suas práticas, aspecto evidenciado pelos relatos da licencianda Amanda.

5.3 Saberes docentes e respostas ativas com foco na atuação e nas condições profissionais

O discurso de que o amor à profissão é maior que qualquer outro elemento é comum em diferentes situações de interação sobre a educação escolar. No entanto, esse é um discurso que apaga as diferentes lutas travadas através de políticas públicas de garantia à formação continuada e às condições de trabalho para os docentes no Brasil. Essa problemática se faz presente nas reflexões desenvolvidas pela licencianda Amanda, tanto no questionário quando nos depoimentos dados no mural do componente curricular. Acreditamos que esse foco possibilita um olhar acurado para o que





a educação precisa em termos de atuação profissional dos docentes e das respectivas condições, além dos focos anteriormente apresentados: na formação, nas metodologias e no estudante.

Ao dissertar brevemente sobre como compreende a ação pedagógica e os saberes docentes do/a professor/a de maneira geral, Amanda menciona que

A ação pedagógica é um meio de aprendizagem em que o professor é um agente importantíssimo no âmbito do saber, e proporciona conhecimentos ao aluno, porém ele faz parte de um modelo educacional baseado no diálogo, em que os alunos ouvem e falam com o conhecimento que é construído pelo aluno auxiliado pelo professor. Esse modelo educacional faz parte da dialética grega voltando aos tempos de origem da história educacional. Para se ter um ensino realmente significativo os professores em atuação precisam além de formação e alunos participativos, de condições realmente favoráveis de trabalho pedagógico (Resposta de Amanda ao questionário).

Amanda finaliza seu depoimento destacando que caso não exista um possível engajamento para que a atuação do professor não seja restrita à transmissão de conhecimentos corre-se o risco de voltar a uma realidade não tão positiva quando se considera a história da educação. Essa reflexão se torna válida para a construção dos saberes docentes da licencianda que felizmente acabam não se limitando às possíveis técnicas do bem-fazer, como criticam Barreiro e Gebran (2006). A apropriação de uma visão singular e contextualizada para o lócus de estágio mostra que Amanda não se contenta com as realidades compartilhadas nas escolas, por isso aluna propõe mudanças das mais simples às mais complexas, visando um trabalho pedagógico realmente significativo, mesmo que haja todo um conjunto de empecilhos voltados à situação social e educacional de ensino remoto emergencial.

Assim, o discurso vai sempre condicionar à prática social na qual o sujeito se encontra imbuído. Com isso, a interação que Amanda faz com seu contexto de estágio supervisionado revela respostas ativas (BAKHITIN, 2016) coerentes com o que se percebe dentro de instituições públicas de ensino. Não há como se calar, mesmo não sendo parte efetiva da instituição de ensino, frente às demandas necessárias para o funcionamento da educação escolar numa ampla perspectiva. Em outro trecho, especificamente numa reflexão que Amanda faz no mural do componente curricular, ela destaca que

Com o contexto atual, o professor tem tido diversas barreiras para que o processo educacional seja aplicado de maneira proveitosa no ensino de língua portuguesa. Com o novo método remoto e híbrido obrigatório devido a pandemia, esse modelo remoto não tem sido eficaz, devido ao distanciamento social e a falta de aparelhos tecnológicos como também a falta de domínio dessas ferramentas que são um grande empecilho nesse processo de aprendizagem. Essa nova forma, tem conduzido o ensino de linguagem ao método formal, também chamado de "escolástico" que é baseado no conhecimento construído pelo professor, mas não há diálogo nem interação durante as aulas tornando-se algo enfadonho e desmotivante. Essa carência no aprendizado não deve ser direcionado ao professor tendo em vista que o mesmo apresenta dificuldades em adaptar-se ao novo modelo exigido, e é necessário entender que



esse novo método é uma ferramenta que trouxe grandes dificuldades não só para o aluno mas também para o professor, já que o mesmo teve quase nenhum preparo para lidar com esta nova forma digital (Resposta de Amanda no ambiente virtual).

Mais uma vez, percebemos uma forte denúncia por parte de Amanda diante da ausência de uma relativa universalização das condições de trabalho para os professores e, mais complexamente, para os estudantes, os quais, muitas vezes, ficam impedidos de participar de atividades por falta de subsídios materiais e, sobretudo, financeiros. A licenciada traz à tona a questão da aprendizagem, que tem sido deveras apagada de muitas discussões, dada a ausência de políticas que não pensem somente em como ofertar ensino, sem contar as possibilidades e as limitações que se tem no plano da aprendizagem. O grau de responsividade ativa (BAKHTIN, 2016) da aluna é elevado e remete a múltiplas reflexões possíveis sobre os saberes docentes que são construídos por sujeitos que se encontram no processo árduo de formação inicial.

Ao mesmo tempo, Amanda deixa claro que os déficits que se tem no plano da aprendizagem não devem jamais ser direcionados aos professores em atuação, visto que o principal engajamento precisa ser político e não totalmente pedagógico. Diante disso, quando trata do lugar social do/a professor/a de língua portuguesa, a licencianda explica que

O professor de língua portuguesa é um profissional importantíssimo para todas as áreas de atuação, qualquer profissão que se deseja alcançar deve-se passar por esse profissional tão importante mas também tão pouco valorizado assim como todas as licenciaturas, o profissional de letras infelizmente na sociedade não é nenhum pouco reconhecido, mesmo com desvalorização do professor no geral, ainda há quem admire e procure esse grande profissional que faz uma grande diferença na educação brasileira por levar um pouco da beleza que a nossa língua oferece e enriquece a classe discente e estudiosos da área.

Mesmo que Amanda não destaque com todos os termos o foco na atuação e nas condições profissionais, depreendemos que essas questões ficam implícitas em trechos como o da desvalorização profissional, que remete ao investimento nos saberes do professor para além de conhecimentos pedagógicos (NÓVOA, 1992) e ao trabalho desse profissional como contribuição para as práticas sociais no geral. Desse modo, compreendemos que o foco dado na atuação profissional e nas condições ofertadas para os professores são questões que complementam as discussões atuais sobre a formação do professor, as metodologias de ensino, os estudantes e, como foi possível observar no decorrer das análises, as aprendizagens possíveis dentro de uma realidade educacional bastante desafiadora.





6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo da responsividade ativa de sujeitos em situações sócio-históricas distintas é sempre propício a diversos olhares que se reconstróem a cada nova compreensão. Bakhtin (2016) acredita na alternância dos sujeitos do discurso, pois é nesse movimento que os saberes são construídos numa linha contínua que depende diretamente das relações estabelecidas em práticas sociais variadas. A questão do saber docente se torna altamente complexa frente às realidades enfrentadas pelos professores, em especial aqueles que se encontram em formação inicial, a exemplo dos estagiários, representados, neste estudo, pelas licenciadas Acsa, Rosa e Amanda. As respostas que as estagiárias deram à contemporaneidade partindo das experiências pelas quais passaram em todo o período de estágio permitem uma reconstrução de discussões sobre o caráter dinâmico e concreto da linguagem e das práticas que ela medeia nos processos de interação discursiva.

Na posição de professor e formador de professores, não podemos deixar de considerar as contribuições da observação dos discursos analisados para a minha própria formação, que está em constante movimento. Pudemos perceber que as angústias, os medos e os desafios impostos no dia a dia da sala de aula são naturais e perpassam diferentes constituições, que oscilam de sujeitos que estão na educação há mais tempo até aqueles que estão dando os primeiros passos na profissão docente. A possibilidade de avaliar a própria condição social é pertinente para que o sujeito compreenda seus próprios avanços, em especial no contexto da Pandemia da Covid-19, que exigiu a adaptação ao ensino remoto emergencial. Somado a isso, o compartilhamento das experiências e dos saberes construídos contribui para o desenvolvimento de outras formações. É um momento de, neste caso, professores verem que seus anseios dialogam com outros e que podem construir contínuas aprendizagens.

Por fim, acreditamos que a gradação que se dá na responsividade ativa das licenciadas que colaboraram com a pesquisa aqui apresentada não chega a caracterizar uma formação mais coerente ou completa que a outra, uma vez que as aberturas dadas por Acsa, Rosa e Amanda quando não limitam as fronteiras de suas experiências de docência já apresentam a constituição de professoras que reconhecem os seus papéis sociais na educação. Dessa maneira, refletir sobre os saberes docentes vai ser sempre relevante, na formação inicial e na atuação profissional, para que análises discursivas frutifiquem docentes sensíveis e aptos a reconstruir e reaprender.



REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. I.; PIMENTA, S. G. **Estágios supervisionados na formação docente**. São Paulo: Cortez, 2014.

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso**. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2016 [1951-1953].

BARREIRO, I. M. F.; GEBRAN, R. A. **Prática de ensino e estágio supervisionado na formação de professores**. São Paulo: Ed. Avercamp, 2006.

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.

FABRÍCIO, B. F. Linguística Aplicada como espaço de “desaprendizagem”: Redescrições em curso. In: MOITA LOPES, L. P. (org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editora, 2006. p. 45-65.

LEFFA, V. Aprendizagem de línguas mediada por computador. In: LEFFA, V. (Org.). **Pesquisa em Linguística Aplicada: temas e métodos**. Pelotas: EDUCAT, 2006. p. x-y

MOITA LOPES, L. P. Da aplicação de linguística à linguística aplicada indisciplinar. In: PEREIRA, R. C; ROCA, P. (org.) **Linguística aplicada: um caminho com diferentes acessos**. São Paulo: Contexto, 2009. p. 11-24.

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

NICOLAIDES, C.; SZUNDY, P. A. “Ensinação” de línguas no Brasil sob a perspectiva da linguística aplicada: um paralelo com a história da ALAB. In: GERHARDT, A. F (org.). **Linguística aplicada e ensino: língua e literatura**. Campinas: Pontes, 2013. p. 15-46.

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

NUNES, C. M. F. Saberes Docentes e a Formação de Professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. **Educação e Sociedade**, Campinas, ano XXII, n. 74, p. 27-42, abr. 2001.

PENIN, S. T. S. A professora e a construção do conhecimento sobre o ensino. **Cadernos de Pesquisa**, n. 92, São Paulo, p. 5-15, fev./1995.

PIMENTA, S. G. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo. Cortez, 1999.

ROHLING, N. As bases epistêmicas da análise dialógica do discurso na pesquisa qualitativa em linguística aplicada. **L&S Cadernos de Linguagem e Sociedade**, v. 15, p. 44-60, 2014.





SILVA JÚNIOR, S. N. **Dialogismo e auto-observação em práticas linguístico-discursivas com a língua portuguesa no ensino superior: a sala de aula como arena responsiva.** Tese (Doutorado em Linguística), Faculdade de Letras, Universidade Federal de Alagoas, 2021.

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.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TARDIF, M. Os saberes dos professores. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. (org.). **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente.** Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.

TARDIF, M. **Saberes Docentes e formação profissional.** Trad. Francisco Pereira. 10. ed., Petrópolis: Vozes, 2006.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 13, p. 05- 24, 2000.

VOLÓCHINOV, V. **Marxismo e filosofia da linguagem.** Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução, Notas e Glossário Sheila Grillo; Ekaterina V. Américo. Ensaio introdutório Sheila Grillo. 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. (org.). **Estudos discursivos das práticas de linguagem.** Tutoia: Diálogos, 2020, p. 619-631.

ZOZZOLI, R. M. D. Conhecimentos linguístico - discursivos na sala de aula de língua portuguesa: desenvolvendo “táticas” para desobedecer a propostas prontas. **Revista Leia Escola**, v. 14, p. 40-50, 2015.

ZOZZOLI, R. M. D. Produção e autonomia relativa na aprendizagem de línguas. In: LEFFA, V. (org.). **Pesquisa em Linguística Aplicada: temas e métodos.** Pelotas: EDUCAT, 2006.

Artigo recebido em: 23/08/2021

Artigo aprovado em: 07/10/2021

Artigo publicado em: 08/12/2021

COMO CITAR

SILVA JUNIOR, S. N.; KARLO-GOMES, G. Os saberes docentes e a responsividade de licenciadas/estagiárias em letras/português no ensino remoto emergencial. **Diálogo das Letras**, Pau dos Ferros, v. 10, p. 1-20, e02129, 2021.

