

A constituição do sujeito professor-pesquisador em dissertações do PROFLETRAS: tessituras discursivas

Francisca Lucélia Saldanha de Sá Pereira¹

Francisco Vieira da Silva²

Resumo: O estudo analisa a constituição do sujeito professor-pesquisador em dissertações do Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS). De modo, específico, examina-se excertos extraídos da seção de intervenção pedagógica presente no capítulo metodológico de cinco dissertações realizadas em uma unidade do referido programa no âmbito de uma instituição pública de ensino superior da região Nordeste. O referencial teórico do Círculo de Bakhtin norteia a investigação, notadamente a partir de noção de discurso de outro. A pesquisa classifica-se como descritivo-interpretativa de natureza qualitativa. A análise dos excertos indica que o sujeito professor-pesquisador se forma por meio de uma trama de vozes, oriundas de diferentes campos de atuação, tecidas por linhas dialógicas dos referenciais teórico-metodológicos – que aparecem textualmente –; e dos alunos, dos colegas de profissão, da escola, do ambiente stricto sensu – que podemos depreender discursivamente dos excertos estudados. Em suma, esse sujeito professor-pesquisador busca, a partir dessa heterogeneidade de vozes, mudanças para o ensino de língua.

Palavras-chave: Discurso. Professor-Pesquisador. Docência. PROFLETRAS.

The constitution of the teacher-researcher subject in PROFLETRAS dissertations: discursive threads

Abstract: The study analyzes the constitution of the teacher-researcher subject in dissertations from the Professional Master's Degree in Letters (PROFLETRAS). Specifically, we examine excerpts from the pedagogical intervention section in the methodological chapter of five dissertations carried out in a unit of the program at a public higher education institution in the Northeast. The theoretical framework of Bakhtin's Circle guides the investigation, notably based on the notion of the discourse of another. The research is classified as descriptive-interpretative of a qualitative nature. The analysis of the excerpts indicates that the teacher-researcher subject is formed through a web of voices, coming from different fields of activity, woven by dialogic lines from the theoretical-methodological references - which appear textually - and from the students, professional colleagues, the school, the stricto sensu environment - which we can discursively deduce from the excerpts studied. In short, this teacher-researcher subject seeks, from this heterogeneity of voices, changes to language teaching.

Keywords: Discourse. Teacher-researcher. Teaching. PROFLETRAS.

¹ Doutora em Letras pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Docente da Secretaria de Estado da Educação do Ceará (SEDUC). ORCID Id: <https://orcid.org/0000-0002-8161-0438>. E-mail: luceliasaldanha@gmail.com.

² Doutor em Linguística pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Docente da Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA) e do Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL) da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). ORCID Id: <https://orcid.org/0000-0003-4922-8826>. E-mail: francisco.vieiras@ufersa.edu.br.

Introdução

O presente trabalho analisa a constituição do sujeito professor-pesquisador em dissertações do Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) realizadas em uma instituição de ensino superior pública da região Nordeste. Posicionados como sujeitos inconclusos e abertos à escuta, assumimos o *status* de audiência das vozes encontradas na intervenção pedagógica do capítulo metodológico das dissertações do PROFLETRAS.

Como sujeitos em devir, propomos a escuta porque, ao encontrarmo-nos com o outro em um evento essencialmente discursivo, celebramos a festa dos sentidos, em uma relação de alteridade em que os discursos procuram sempre uma resposta daqueles com quem se encontram. Imersos em um mundo permeado de palavras já valoradas e habitadas, interagir com o discurso do outro é estabelecer uma relação intersubjetiva, em uma perspectiva de compreensão e avaliação. Segundo Bakhtin (2017a), os atos de compreender e avaliar acontecem em simultaneidade, constituindo, portanto, um ato único e integral, não podendo ser dissociados.

A presente pesquisa coaduna-se com o olhar reflexivo-refratado do/a primeiro/a autor/a, professor/a mestre/a e doutor/a, pós-graduado/a no âmbito do PROFLETRAS, do/a docente de Língua Portuguesa, do/a formador/a de professores da Educação Básica, como um sujeito singular, atravessado pela alteridade, em incessante construção. Está evidenciado, assim, o meu³ lugar de fala como professor/a, mestre/a e doutor/a em Letras, que deu continuidade aos estudos na pós-graduação, ávida por mais conhecimentos, na perspectiva de (re)significar o trabalho pedagógico desenvolvido há tantos anos na Educação Básica da escola pública.

Para este estudo, partimos do entendimento inicial de que o discurso do professor-pesquisador do PROFLETRAS, no capítulo metodológico/intervenção pedagógica, é constituído por uma multiplicidade de vozes advindas de várias esferas de circulação de saberes, tais como a escola, a universidade (teorias com as quais o professor dialoga durante sua formação), os documentos oficiais como os Parâmetros Curriculares Nacionais (doravante PCN) e a Base Nacional Comum Curricular (doravante BNCC), além de sua experiência profissional e pessoal.

³ Neste estudo é usada a primeira pessoa do plural. No entanto, nos momentos em que há referência à experiência pessoal da/o primeiro(a) autor(a), é usada a primeira do singular, por particularizar mais a informação.

Para a análise dessas vozes, tomamos a Teoria Dialógica do Discurso como aporte teórico-metodológico. Nessa toada, buscamos apoio no Círculo de Bakhtin (Volóchinov, 2017), ao defender que, para estudar a língua, são fundamentalmente necessários os enunciados, unidades concretas do fluxo da linguagem, os quais jamais podem ser isolados do seu curso histórico, visto se realizarem em sua totalidade somente na corrente da comunicação discursiva. Totalidade essa demarcada pelas fronteiras existentes na linha de contato desses enunciados com o horizonte verbal e extraverbal.

O PROFLETRAS é um Programa em rede espalhado pelas regiões brasileiras, cujo objetivo é capacitar docentes de Língua Portuguesa (doravante LP), atuantes nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, visando à qualificação do ensino no país. É um curso semipresencial, cuja oferta nacional ocorre simultaneamente, na esfera do Sistema da Universidade Aberta do Brasil (UAB), possibilitando ao discente o título de Mestre em Letras. Tem como área de concentração “Linguagens e Letramentos”, com as respectivas linhas de pesquisa: Estudos da Linguagem e Práticas Sociais e Estudos Literários (PROFLETRAS, s.d., *on-line*)⁴.

De acordo com Hora (2022), a manutenção do PROFLETRAS é fundamental para que a universidade dê uma resposta à sociedade, revelando a possibilidade de fazer algo pelo bem comum. Corroborando esse posicionamento, Paula (2022) explicita que ainda mais relevante é que esse professor autor se torne professor pesquisador, aquele que se incomoda com as questões problemáticas do ensino e da aprendizagem da língua e busca respostas para superá-las.

Tornar-se professor-pesquisador no Programa em que as reflexões e os debates giram em torno da vivência prática e dos conhecimentos teóricos é encontrar-se aberto ao ato responsável de aproximar esses dois mundos com a perspectiva de que nos fala Bakhtin (2017a, p. 43) “Tudo o que é teórico ou estético deve ser determinado como momento do evento singular do existir”. Esse professor a partir do seu lugar único e irrepetível, participando desses debates e discussões, consegue superar a separação e a mútua impenetrabilidade existente entre esses dois mundos.

⁴ Disponível em: [Quem Somos - Profletras](#). Acesso em: 21 maio 2025.

Fundamentação teórica

Conforme Faraco (2009), existem três eixos fundantes relacionados ao pensamento bakhtiniano: a singularidade do sujeito e do evento, a relação de alteridade e a dimensão axiológica. Esses eixos sustentam a arquitetônica dialógica da linguagem defendida pelo Círculo de Bakhtin. Esse entendimento nos ajuda a construir um caminho elucidativo, organizado por uma linha de conexão entre os eixos referidos.

Se, para Bakhtin (2023), o ser não pode viver do seu próprio acabamento, pois para viver precisa ser inacabado, então, esse sujeito necessitará do outro, em uma relação de alteridade. Esse acabamento a que o autor se refere é constituído por alteridade, uma vez que a relação eu-outro permite a construção das singularidades, porque cada qual ocupa um lugar no mundo e, com isso, possui uma visão de construção dos eventos, adotando, pois, um determinado ponto de vista.

Como o sujeito torna-se um ser-evento ao interagir com o outro, em uma concepção dialógica da linguagem, a responsabilidade funda-se na perspectiva de uma relação com algo que lhe precede, a que responde, e com algo que lhe é prospectivo, suscitando sempre uma resposta. Todo e qualquer ato responderá axiologicamente, isto é, ideologicamente a uma compreensão de outro ato, sendo até mesmo do próprio sujeito, uma vez que este não coincide consigo mesmo. Em linhas gerais, o outro é tudo aquilo com o que o eu se relaciona, outro sujeito, outro discurso, enfim, tudo o que é não eu.

Indissociável da linguagem, a ideologia, reflexo e refração das estruturas sociais, é expressa como um sistema atualizado em constante movimento, em razão das relações e das trocas simbólicas decorrentes de grupos organizados socialmente. É a maneira de o sujeito ou um grupo social perceber o mundo e ser nele, fruto das interações, as quais estão sempre em transformação. Não havendo linguagem sem ideologia, a primeira permite toda função ideológica, pois o agir é sempre revelador de um posicionamento axiológico. Posicionados ideológica e dialogicamente em um tempo e em um espaço definidos, os sujeitos interconectam-se e realizam os seus atos sempre circundados de valorações (Volóchinov, 2017).

Dessa maneira, o sujeito realiza-se no encontro com a palavra valorada e proferida em sua plenitude irrepetível, assim como acontece o ato realizado por ele. Por meio da linguagem, esse encontro acontece em um constante movimento sógnico e ideológico. O

permanente diálogo entre o eu e o outro é estabelecido por meio dessa linguagem dialógica e ideológica. Nem sempre é um processo harmonioso, podendo ser tenso, provocar conflitos, divergências. De acordo com Bakhtin (2023), a relação de reciprocidade entre o eu e o outro é fundamental, pois ambos convergem essencialmente para a constituição dessa correlação porque são linhas constitutivas, isso significa dizer que não há o eu sem a existência do tu e vice e versa.

Se existem dois centros, o eu e o outro, não há uma só palavra, mas pelo menos, duas. Não há, nessa relação, espaço somente para a identidade, mas para o diferente, para a multiplicidade de vozes, que fundam seu encontro nessa palavra. É a linguagem em sua acepção constitutiva que favorece esse encontro amplo de visões diferentes acerca da vida, daquilo que é posto como verdade. Cada voz ressoada é revestida da voz do outro, sendo a linguagem a promotora desse evento. Dessa forma, é a linguagem que favorece essa viva interação, permitindo que os fios dialógicos dos discursos se toquem e se encontrem nessa cadeia.

São os discursos se constituindo de palavras ressoadas por meio das diferentes vozes de diferentes sujeitos, contextos sócio-históricos variados, inclusive. Assim, os discursos se tecem em um movimento que tanto se volta ao passado – a outros discursos, sujeitos, tempos – quanto ao futuro, nas projeções de resposta.

Bakhtin (2015) diz que a apreensão do discurso do outro não se configura como informação, norma ou modelo, mas como uma determinação dos próprios fundamentos da relação axiológica que estabelecemos com o mundo, com os nossos valores e com os valores do outro com quem nos conectamos dialogicamente. Diz, ainda, que o discurso do outro, inserido em novo contexto, sempre sofrerá alterações semânticas.

São palavras já habitadas e ressalvadas que vão se entretecendo em uma cadeia instaurada entre os sujeitos discursivos. Não sendo neutras, não são retiradas do dicionário, mas de relações heterogêneas entre esses sujeitos que se constituem discursivamente, mediados pela linguagem. Essas palavras ganham valorações de acordo com as intenções de quem as toma e, em novos contextos, renovam-se com sentidos diferentes. Elas organizam os discursos em uma tessitura em que a dialogicidade preserva as relações com o discurso do outro, contornado responsivamente.

Como nos afirma Miotello (2018a), não enunciamos o mundo sozinho, somos uma profusão de outros que entram em nossa constituição por meio de relações dialogicamente

instituídas. A linguagem que circula entre nós é uma atividade, um acontecimento, é o meu discurso pressupondo o discurso do outro, a resposta do outro com quem estabeleço relações dialógicas. Esse discurso constitui-se de escolhas que envolvem as palavras, resultando na forma como compreendemos e encaramos o mundo. Um discurso com as minhas marcas, com o meu jeito de ser, alterado e alargado, pelo jeito de ser do outro. Discurso como ponto de confluência entre o eu e o outro.

Isso posto, a relação eu-outro, o princípio de alteridade, as relações dialógicas e o entendimento de valoração circunscrevem a atmosfera do discurso de outro. É relevante aludir sobre a escolha do conceito *discurso de outro*, quando há tantos outros termos recorrentes nas obras do Círculo de Bakhtin que poderiam ser utilizados e representar o mesmo sentido, como discurso alheio, palavra do outro, palavra alheia.

A relação eu-outro: discursos que constituem o professor-pesquisador do PROFLETRAS

O conceito central desta abordagem é *discurso de outro*. Isso porque as análises desenvolvidas evocam essas noções e nos ajudam a elucidar a argumentação apoiada nos pressupostos do Círculo de Bakhtin. Sobre discurso de outro, Bakhtin argumenta que:

O discurso surge no diálogo como sua réplica viva, forma-se na interação dinâmica com o discurso do outro no objeto. [...] Não é só no objeto que ele depara com o discurso do outro. Todo discurso está voltado para uma *resposta* e não pode evitar a *influência profunda do discurso responsivo antecipável* (Bakhtin, 2015, p. 52, grifos do autor).

Esse argumento nos ajuda a compreender que todos os discursos estão atravessados por outros discursos, discursos de outros sujeitos e tempos; logo, *discurso de outro*. Em dialogicidade e interação, remetem sempre a outros enunciados, porém não sem reagir a eles reelaborando-os e dando-lhes novos acentos apreciativos.

Isso posto, defendemos que a pesquisa, entretecida pelo discurso de outro, representa um ato ético e responsável do sujeito. E tomar o próprio exercício profissional, neste caso, a prática docente como objeto a ser investigado, é aceitar o desafio de interpretar criticamente o seu espaço singular de atuação, de pensar sobre ele. É pôr a descoberto esse espaço para que sejam desveladas e questionadas as suas vivências e experiências.

A pesquisa no PROFLETRAS define-se obrigatoriamente como interventiva, tendo por objeto de investigação um problema da sala de aula da EB em que o mestrando atua, conforme o Art. 1º, da Resolução Nº 002/2018, que determina as diretrizes para natureza do trabalho final do Programa.

Posto isso, a pesquisa interventiva adotada no Programa possibilita não só a investigação, mas também como resultado desta, a proposta de uma intervenção pedagógica, fundamentada em princípios teóricos e enriquecida com os conhecimentos já adquiridos no “chão” da sala de aula. Direcionada a investigar questões problemáticas relacionadas ao ensino e à aprendizagem nas disciplinas de LP e Literatura, propõe um olhar crítico e aberto a novas possibilidades de interpretação. É o ato de pesquisar se consolidando em sua essência interventiva, conforme está determinado no Artigo já mencionado.

Pesquisar no âmbito da escola, espaço com uma multiplicidade de objetos e intenções, exige uma práxis investigativa que se fundamenta em um ato interpretativo e responsivo da realidade, cujas respostas estarão sempre em permanente (re)construção. É a pesquisa como um “*dixi*” conclusivo que se abre à possibilidade de manter em relação a ela uma atitude responsiva. A pesquisa de natureza interventiva é uma dessas práxis, tal como explicita SPP3⁵ quando expõe que:

[...] esta pesquisa é interventiva por não apenas explicar os problemas relacionados à escrita de textos, mas pretendendo ir além, tentando investigar, questionar e solucionar problemas relacionados à dificuldade dos alunos na produção dos textos abordados pela pesquisa. Essa investigação também descritiva por ter como objetivo a descrição das características de determinado fenômeno linguístico.

Sob essa ótica, o ato de pesquisar gera um profícuo movimento dialógico entre investigação e intervenção, proporcionando ao ser pesquisador uma práxis investigativa social que supera o plano da explicação, suscitando “investigar, questionar e solucionar problemas relacionados à dificuldade dos alunos” para encontrar soluções que, por meio da intervenção, resolvam os problemas diagnosticados. Tal como explicita o SPP3, ele quer “ir além”, pois a pesquisa exige etapas mais profundas que darão consistência à sua investigação. Essa relação dialógica entre investigar e intervir sugere um ato de pesquisa que busca na prática e suas

⁵ Selecionamos a seção da metodologia/intervenção de cinco dissertações do PROFLETRAS para análise, as quais estão codificadas como Sujeito Professor-Pesquisador (SPP)1, SPP2 e, assim, sucessivamente. As dissertações foram realizadas em uma instituição pública de ensino superior da região Nordeste.

nuances não só uma maneira de investigá-las, mas sobretudo uma forma de atingir resultados positivos que operem mudanças necessárias no cenário da escola.

Esse movimento dialético pressupõe um sujeito constituindo-se pesquisador ao mesmo tempo que medeia a aplicabilidade da intervenção em sua sala de aula. Um sujeito que visa a responder cientificamente aos problemas identificados em sua prática docente, a partir da construção de um caminho analítico e metodológico que permita estudar e intervir no contexto em que está situado.

Percebemos no excerto do SPP3 o cuidado com a pesquisa desenvolvida, ao buscar o compromisso com a investigação, quando se marca dizendo que não vai *apenas explicar os problemas relacionados à escrita de textos*, mas vai investigar os problemas para superar as dificuldades dos alunos quanto às atividades de produção textual. Para além de explicar os fenômenos que podem estar ligados a esses problemas, o SPP3 se propõe a levantar questionamentos, demonstrando superar o senso comum, as representações que já tem do problema pesquisado, fundamentando-se no rigor da pesquisa científica para intervir na realidade com a qual está familiarizado.

O SPP4 apoiado em Bortoni-Ricardo (2008, p. 46) explicita que:

O professor medeia o processo de ensino e de aprendizagem no sentido de que seus alunos não se tornem meros receptores, mas sujeitos ativos que buscam e apreendem conhecimentos. O professor que se propõe a pesquisar nuances relacionadas às suas práticas e aos seus alunos tem “seu compromisso de refletir sobre a própria prática, buscando reforçar e desenvolver aspectos positivos e superar as próprias deficiências” (Bortoni-Ricardo, 2008, p. 46)⁶.

A pesquisa como um ato responsável na experiência concreta da vida desse professor, que vivencia os desafios impostos pelo fluxo dinâmico no âmbito da sala de aula, faz-nos pensar sobre o ato de pesquisar como uma possibilidade de aproximar os dois mundos: o da cultura e o da vida, nos termos deste estudo, o da escola e o da pesquisa. É desse lugar, não podendo ser tomado por outro sujeito, que o professor ao investigar sua prática, desenvolve o ato irrepitível de uma vivência que somente ele pode experimentar.

Bakhtin (2017a, p. 43) aponta o ato como “Atividade de cada um, da experiência que cada um vive, olha, como um Jano bifronte, em duas direções opostas: para a unidade objetiva de um domínio da cultura e para a singularidade irrepitível da vida que se vive [...]”. Dessa

⁶ No recorte dos excertos, podem aparecer citações próprias da dissertação consultada, que serão mantidas tal como aparecem nos originais para deixar ver as vozes outras acessadas pelos autores das dissertações.

forma, é possível dizer que a pesquisa configura-se como um ato ético, que responde não somente às inquietações desses professores, mas também ao compromisso de trazer sua prática à discussão e, pensando sobre ela, inserir-se nos fios discursivos que mobilizam o PROFLETRAS, os alunos, os colegas professores, como o outro fazendo ressoar suas vozes e seus discursos, em uma trama dialógica.

Essa investigação realizada pelo professor sobre o seu exercício transforma-se em um acontecimento conjugando essas duas direções, não havendo, pois, a justaposição de uma sobre a outra. Mesmo com a impossibilidade de haver a fusão entre o mundo da teoria e o mundo da vida, a pesquisa favorece uma certa aproximação entre eles, pois enquanto o primeiro conduz aos questionamentos no nível teórico, o segundo o alimenta com as experiências. Centrados em planos distintos, mas alimentados mutuamente, influenciam de maneira substantiva a pesquisa como um ato de resposta desse sujeito à experiência vivenciada na prática de sala de aula.

É no encontro, no entrelaçar com esses outros que é possível colocar-se à escuta para manter vivo o diálogo exposto às divergências e às convergências. E porque nenhum sujeito se depara com o outro, isento de seus posicionamentos, esse diálogo acontece em um fluxo contínuo, evocando as relações interativas. Assim, a pesquisa vai se constituindo do fazer científico e do saber prático, saber experimentado por sujeitos atravessados por discursos que os tornam em constante (trans)formação.

Ao passo que o sujeito-pesquisador tece o seu discurso, ele também é tecido pelos discursos que reverberam nessa tessitura dialógica. Esse outro também está representado pelas vozes de autoridade em que o professor se apoia para validar cientificamente o seu discurso, o seu posicionamento, tensionando-se valorativamente a discursos aos quais se filia. Ele vai buscar esse apoio como uma forma de respaldar o seu ponto de vista, com a perspectiva de dialogar com esse outro, construindo o seu fazer científico com base nesse dizer e a partir dele. O excerto a seguir do SPP1 demonstra o seu discurso legitimado e sustentado por essa voz, quando tece o seu dizer com o dizer desse outro.

De acordo com Gil (2002), o caminho percorrido por um pesquisador é longo e envolve inúmeras fases. Isso acontece porque a pesquisa é um procedimento racional e sistemático que objetiva proporcionar respostas aos problemas apresentados. Nesse sentido, pesquisar é traçar metas, caminhos que podem partir dos seguintes passos: formulação do problema, construção das hipóteses ou especificação dos objetivos, identificação do tipo de pesquisa, elaboração de instrumentos de coletas de dados, metodologia [...].

O PROFLETRAS ao tornar possível (re)pensar a prática de ensino da língua portuguesa, elucidar metas e caminhos no ato de pesquisar, referidos pelo SPP1, está estimulando o enfrentamento dos desafios impostos não só pelo dia-a-dia da escola, mas principalmente por um mundo constantemente em transformação. Zavan (2022, p. 67) defende que “O professor que procura o ProfLetras já está imbuído do desejo audacioso de rever sua prática, [...] que o move a empreender esforços que vão desde superar o tempo que o afasta da pesquisa [...] a acompanhar e adaptar-se às mais novas mudanças na área do ensino e da aprendizagem”.

Ainda de acordo com Zavan (2022), é de suma importância que o professor tenha a oportunidade de revisitar as teorias para atualizá-las e a partir delas compreender melhor o seu exercício docente. Rever conceitos e métodos, ter contato com outras vozes, as quais emergem de estudos e pesquisas, tudo isso contribui para que a sua concepção sobre língua e espaço sociocultural dos alunos o influencie diretamente no processo de ensino e aprendizagem vivenciado em sala de aula. Esse contato com tantos outros ajuda a ampliar os horizontes, a confrontar pontos de vista e a se apropriar de conhecimentos que os tornem cada vez mais competentes em suas pesquisas.

Aqui, o SPP1 se marca em seu discurso, quando se apoia na voz do outro para falar que “o caminho percorrido por um pesquisador é longo e envolve inúmeras fases. Isso acontece porque a pesquisa é um procedimento racional e sistemático que objetiva proporcionar respostas aos problemas apresentados”. Ainda se marca, delineando o seu trajeto como pesquisador ao reconhecer que o ato de pesquisar é um ato de resposta, pois, ao dizer que responderá aos problemas diagnosticados, ele responde a uma série de vozes que o atravessam: a voz dos alunos, da instituição escolar, das famílias, da Educação – no sentido do compromisso em apresentar soluções – enfim, a voz de outrem.

Isso significa dizer que as vozes constroem os mais diversos sentidos, os quais nunca terão fim, renovando-se nas relações espaciais e temporais com a palavra outra. A arte da escuta, implicando sempre se dirigir à outra palavra, vive da recepção e da compreensão respondente de palavras outras. Bakhtin (2017b) faz referência ao sujeito que responde como aquele que está posicionado em um lugar de escuta. E esse lugar é intransferível, não sendo tomado por outro ser. Nesse movimento constitutivo tem-se o ato responsivo.

Nesses termos, o sujeito é mobilizado a responder. Miotello (2018b, p. 26) argumenta que “A expressão em português é boa. Respondo, no sentido de respondo, e respondo no

sentido de que eu assino esse meu compromisso. Eu sou responsável. Então, essa palavra respondo tem duas palavras dentro dela. O responsivo e o responsável”. Dessa forma, responder é um imperativo, não há fuga para esse sujeito que está situado em uma posição de escuta atenta à palavra endereçada.

Para Ponzio (2008), está claro que o eixo principal da filosofia da linguagem bakhtiniana é o outro, portanto, a palavra concebida como voz reivindica e necessita da escuta como seu elemento constituidor. A palavra dentro de um contínuo requer incessantemente a escuta, a compreensão respondente que está sempre ligada à avaliação, à apreciação. Requer, ainda, responder à resposta.

No SPP5, temos:

Assim, como pesquisador, centramos a investigação no universo de significados, motivos, valores, atitudes, trabalhando com o cotidiano e a compreensão do contexto em que estamos inseridos. [...] A possibilidade de fornecer uma visão profunda e ampla de uma dada realidade, tendo em vista que lidamos com grupos sociais complexos e dinâmicos. Outra vantagem, associada a esse tipo de pesquisa é que, temos a possibilidade de obter essa ampla visão a partir do momento que nos aproximamos de pessoas, situações, ou seja, quando estabelecemos uma constante interação com o objeto pesquisado.

Vemos a relação constitutiva com o outro em relação a todo o universo dos discursos e dos sujeitos que compõem, como menciona SPP5, “o contexto em que estamos inseridos”. Isso nos faz compreender a tessitura em que esses professores se constituem em suas pesquisas ao se marcarem em seus discursos, quando se afirmam pesquisadores situados no contexto de seu cotidiano pedagógico, mas também no contexto da universidade, dois espaços que se complementam à medida que ambos possibilitam pensar sobre o objeto tomado para estudo.

É ensinando LP, nas salas de aula dos anos finais do ensino fundamental, que esses sujeitos buscam a compreensão dos desafios impostos por essa disciplina e pelo desinteresse dos alunos quanto à produção textual, realidade recorrente em todos os textos selecionados para o nosso *corpus*, conforme o SPP2 explicita:

Observando o constante desinteresse pela produção do texto escrito, é cabível a busca de propostas que possam conduzir os alunos a novas práticas de escrita. [...] Assim sendo, é pertinente averiguar pelo parâmetro do ambiente digital, os possíveis resultados que alcançaremos frente ao trabalho com a produção textual, tendo como aparato as interações e a afetividade no ambiente cibernético do WhatsApp.

Ao mesmo tempo que o SPP2 posiciona-se acerca de um ensino que vise a “novas práticas de escrita”, percebemos uma crítica ante o que está sendo feito sobre a prática de produção nas aulas de LP, quando afirma a necessidade da “busca de propostas” para novas práticas de produção escrita. Busca vozes de autoridade para sustentarem o seu ponto de vista quando reforça a necessidade de aprimorar o fazer pedagógico ao ensinar a língua. Assim como os demais professores ao se constituírem pesquisadores, o SPP2 marca a sua posição acerca do ensino da língua nas salas de aula. SPP2 mantém-se em seu posicionamento ao explicar que:

A intervenção planejada busca refletir e ressignificar a prática de produção de texto como uma atividade inerente à formação nas aulas de língua materna e em diversos contextos situacionais [...]. As atividades desenvolvidas na intervenção procuram trabalhar a produção de textos de modo crítico, criativo, significativo, solidário e prazeroso, traçando caminhos que conduzissem o educando não à experiência da norma do texto, mas a exposição do conhecimento de forma prazerosa, crítica e reflexiva que tenha sentido para ele.

Assim, percebemos o SPP4 que, apoiado no discurso de autoridade, expressa a importância de pesquisar a sua prática de ensino da língua e os SPP1 e SPP2, que se propõem a buscar respostas para os problemas identificados no contexto no qual estão inseridos. Sobre esse discurso já valorado acerca do ensino de língua, é possível recorrer a Bakhtin (2015, p. 48) quando argumenta:

Ora, todo discurso concreto (enunciado) encontra o objeto para o qual se volta sempre, por assim dizer, já difamado, contestado, avaliado, envolvido ou por uma fumaça que o obscurece ou, ao contrário, pela luz de discursos alheios já externados a seu respeito. Ele está envolvido e penetrado por opiniões comuns, pontos de vista, avaliações alheias, acentos. O discurso voltado para o seu objeto entra nesse meio dialogicamente agitado e tenso de discursos, avaliações e acentos alheios, entrelaça-se em suas complexas relações mútuas, funde-se com uns, afasta-se de outros, cruza-se com terceiros; e tudo isso pode formar com fundamento o discurso, ajustar-se em todas as camadas semânticas, tornar complexa sua expressão, influenciar toda a sua feição estilística.

Estar na vida em contato com as palavras do outro, com objetos já ressaltados avaliativamente é manter-se ativo na cadeia da comunicação discursiva, relacionando-se participativamente com elas. Conforme postula Bakhtin (2016, p. 105, grifos do autor), “Isso decorre da natureza da palavra, que sempre quer ser *ouvida*, sempre procura uma compreensão responsiva e não se detém na compreensão *imediate*, mas abre caminho sempre mais e mais à frente (de forma ilimitada)”.

Assim, não há um sujeito sendo o primeiro a posicionar-se a respeito de um determinado tema ou o primeiro a romper o silêncio do universo. Isso acontece por causa da

existência de discursos precedentes, os quais permitem estabelecer relações dialógicas entre o já dito e o que está por dizer. Os discursos se mantêm relacionados na cadeia dinâmica e complexa de outros discursos. Para Bakhtin (2015, p. 51), “Em todas as suas vias no sentido do objeto, em todas as orientações, o discurso depara com a palavra do outro e não pode deixar de entrar em uma interação viva e tensa com ele”. São inerentes a todo discurso as relações dialógicas, as quais o mantêm conectado em tenso e vivo diálogo. SPP1 destaca:

Nosso foco foi buscar, através das sequências didáticas, novas formas para trabalhar com a produção textual, ajudando os discentes a melhorarem seus processos argumentativos na escrita e reescrita do gênero carta de solicitação. [...] Para o desenvolvimento da pesquisa, escolhemos uma das turmas de nono ano do turno vespertino de uma escola pública de ensino Fundamental e Médio da rede estadual [...]. Em relação à aprendizagem, essa é uma turma bem heterogênea, pois temos a presença de alunos novatos e repetentes que vêm sendo retidos há alguns anos.

Atravessado por vozes que deixam ver a escola, SPP1 fala sobre o foco de sua pesquisa, marcando-se como “nosso”, elucidando uma profusão de vozes, as quais ouvimos também nos documentos oficiais, quando reforça a partir da citação dos PCNs a sua busca por novas formas de trabalho com a língua: “De acordo com os PCNs (1998), [...] todo texto se organiza dentro de um determinado gênero em função das intenções comunicativas, em situações sociais reais”. É o discurso alheio potencializando o seu ponto de vista acerca de um trabalho renovado com a escrita e a reescrita de textos.

Estar situado no próprio espaço da pesquisa, neste caso a escola, é, para Proença (2015), encontrar-se autoimplicado com a pesquisa, fazendo dela um ato responsivo com a pretensão de gerar discussões e reflexões, agregando conhecimentos não apenas para o pesquisador, mas também para outros profissionais dispostos a tomar o próprio trabalho como objeto a ser investigado.

Desse modo, o ser pesquisador é um evento singular, um sujeito agindo no mundo de atos concretos, que instaurado pela linguagem, relaciona-se com o outro, preservando a sua unicidade. Para Bakhtin, compreender o ser como evento é abstrair-se da convenção científica e filosófica que, segundo o autor russo (2017a), negligencia a sua singularidade, uma vez que não o integra no campo da ciência quando esta pretende concebê-lo no plano das generalizações. É ainda compreendê-lo na perspectiva da perene constituição, jamais pronto e acabado, mas fundado em um processo constante de formação com o outro.

Isso não significa que o eu e o outro fundam-se sendo coincidentes ou sobrepostos, mas que há um encontro entre dois ou mais sujeitos cada qual situado em seu lugar insubstituível. Como um ser único e singular da existência posiciona-se no mundo sem neutralidade, revelando seu posicionamento valorativo e axiológico.

Se, para o Círculo de Bakhtin, a vida pode ser concebida como um ato complexo, vivido em toda sua inteireza, o exercício docente desse ser pesquisador e a pesquisa por ele realizada, também podem ser definidos sob esse ângulo, visto cada ato singular e cada experiência representarem momentos do seu viver-agir. Geraldi (2018) defende que o ato de ensinar só pode ocorrer a partir da interação entre os sujeitos, e nós defendemos que a pesquisa em ciências humanas também requer um pesquisador interagindo com os envolvidos dentro dos processos de constituição das subjetividades.

Temos, por conseguinte, um indivíduo situado em determinado momento histórico e social, posicionando-se valorativamente, assumindo a sua necessidade de permanecer em construção, nunca fechado em si mesmo ou isento de mudanças. É esse sujeito, precisamente determinado e em condições determinadas, que se altera à medida que se insere no plano do diálogo, valorando o mundo como uma condição de sua existência. Convocado a participar, responsabiliza-se por seus atos e alarga seus horizontes.

Na concepção de Serodio e Prado (2015, p. 109), “Quando o pesquisador se assume em seu ato responsivo, na relação com os sujeitos produtores dos dados, envolvendo-se inteiramente com eles, tanto o conhecimento, quanto a realidade vivida se unificam nesse ato”. Entender a pesquisa sob esse viés contribui para a ruptura completa dos mundos da vida e da cultura. Contribui também para a geração de avanços no campo da ciência, respondendo às exigências impostas não só pela vida, mas também pelo fato de o professor estar ocupando um lugar que o impulsiona a produzir conhecimentos.

Esse lugar é, nas pesquisas analisadas, o PROFLETRAS, como podemos analisar no excerto a seguir:

A nossa pesquisa está inserida numa proposta interventiva vinculada ao Mestrado Profissional em Letras em rede nacional (PROFLETRAS), o qual visa aprimorar as práticas pedagógicas de professores de língua portuguesa na rede pública de ensino, sobretudo promover avanços no desenvolvimento de produção e recepção dos textos elaborados pelos discentes em sala de aula.

O Programa ao qual SPP3 está vinculado se entrelaça ao seu discurso como uma voz que o constitui pesquisador, ao mesmo tempo em que essa voz precisa ser ouvida e

respondida. Por viver em um mundo povoado de palavras do outro, apoiamo-nos em Bakhtin (2015, p. 51) ao explicar que “A orientação dialógica do discurso é, evidentemente um fenômeno próprio de qualquer discurso. É a diretriz natural de qualquer discurso vivo”.

Cotejando os excertos de SPP1 e SPP3, percebemos sujeitos constituindo-se pesquisadores ao longo de sua permanência no curso e, ao escreverem suas dissertações, mais especificamente, o capítulo metodológico com a intervenção em sala de aula, demonstrando a tessitura dos discursos que emergem do contexto em que estão situados. Nesses termos, podemos pensar na escola como lugar por excelência da práxis, e a universidade como espaço que possibilita o pensar e o fazer científicos, de modo que o ser pesquisador, tendo a oportunidade de vivenciar tal Programa, cresce em qualidade profissional porque amplia horizontes de visão.

Como foi possível ler nos excertos de SPP1 e SPP3, vemos o seu discurso tramado ao do PROFLETRAS, cuja determinação no Art. 1º, do Capítulo 1, (Regimento Interno, p. 8) “[...] visa à capacitação de professores de Língua Portuguesa para o exercício da docência na Educação Básica, com o intuito de contribuir para a melhoria da qualidade do ensino no país”. Assim, vemos que a própria feitura das dissertações – sobretudo do capítulo em análise – é ponto de reflexão para o ser pesquisador e indício de que o Programa tem seus objetivos de formação alcançados.

É o encontro com a palavra alheia que suscita possibilidades para essa rede de relações dialógicas, abrindo-se potencialmente para novos sentidos, motivando o ser pesquisador a buscar propostas de renovação para o ensino. Essa visão *do novo* pode ser o tensionamento de viver a escola e a universidade, uma vez que a oportunidade de fazer uma pós-graduação amplia horizontes e perspectivas, daí a importância de programas como o PROFLETRAS.

Em sua perenidade, os sentidos se tocam revelando novos elementos a partir dos discursos dos sujeitos nos vários contextos em que estão. Assim como a palavra, não há o primeiro nem o último sentido, posto que eles se interconectam em uma cadeia em constante renovação a depender dos campos de atuação pelos quais eles circulem.

Na escola, vivenciando o cotidiano pedagógico, envolvidos pelo desejo de alterar as realidades, o sujeito pesquisador busca na pesquisa científica respostas às suas inquietações. Retomamos o excerto do SPP3 que nos deixa entrever a busca pela renovação dos sentidos das vozes que ecoam nesse espaço, pois a sua investigação visa “ir além, tentando investigar,

questionar e solucionar problemas relacionados à dificuldade dos alunos na produção dos textos abordados pela pesquisa”.

Dessa maneira, ele não quer apenas descrever, não é um observador coletor de dados. Ele quer aplicar conhecimentos para transformar a realidade, colocando-se como responsivo da demanda social de que participa. É o encontro do mundo da vida com o mundo da teoria. Pena-Ferreira (2022) considera o PROFLETRAS um programa que ajuda a sanar possíveis lacunas do curso de graduação, pois o público de professores hoje graduado encontra-se mais amadurecido.

Imersos, portanto, no mundo de palavras e de vozes outras, que definem seus pontos de vista, esses sujeitos em um ato responsivo, reagem, como argumenta Bakhtin (2017b, p. 38), “[...] às palavras do outro (uma reação infinitamente diversificada), a começar pela assimilação delas [...] e terminando na assimilação das riquezas da cultura humana [...]”. SPP1 reage ao questionar quando diz que:

Ao selecionar um gênero discursivo para materializar sua comunicação, o locutor reconhece que os enunciados não são isolados, mas fazem parte de um contexto comunicativo. Sabemos que uma frase ou sentença pode conter significados e por isso ser interpretada como discurso, mas se na esfera escolar suscitam tantas interações por meio de gêneros, porque continuar ministrando aulas com frases soltas?

Essa reação aponta para o que postula Bakhtin (2015, p. 52-53): “Formando-se num clima do já-dito, o discurso é ao mesmo tempo determinado pelo ainda não dito, mas que pode ser forçado e antecipado pelo discurso responsivo. Assim acontece em qualquer diálogo vivo”. Essa reação presente no SPP1, ao mesmo tempo que é uma resposta a discursos cristalizados sobre o ensino da língua em uma visão normativa, é uma palavra lançada ao outro como uma ponte que mantém o discurso em um fluxo dinâmico. Ao passo que faz o questionamento, revela um discurso já valorado, atravessado pelas vozes dos documentos oficiais, como os PCNs (1998), já citado em excerto anterior, e por vozes teóricas que defendem o ensino de língua pautado em uma perspectiva sociointeracionista.

A palavra não isenta da intenção e da carga valorativa encontra-se prenhe de sentidos, os quais são atribuídos por meio dos seus mais diversos usos, nos mais variados contextos. Semi-alheia, pronta para falar com e de outras palavras, está sempre aberta à construção da tessitura discursiva entre os sujeitos. Estes vão sempre se deparar com o outro, com o seu ponto de vista, em um processo de interconstituição.

SPP3, ao pretender ir além, investigando e questionando os problemas, revela fazer de sua sala de aula um espaço ativo de respostas aos seus questionamentos. Torna-o, assim como os demais sujeitos pesquisadores aqui analisados, em um território fértil de investigação. Transforma os desafios de ensinar a língua em um potente meio de fazer pesquisa. Atento ao contexto escolar e mobilizado pelo percurso da pós-graduação, avança da rotina imposta pelo dia a dia ao propósito de interpretar o ambiente em que se insere.

Para Bakhtin (2017b), a interpretação pressupõe avaliação. Instituído um ato único integral, esse ser pesquisador olha para a sua prática imbuído de sua visão de mundo, valorativamente atravessado por suas experiências com a escola e com as teorias advindas da universidade. Por estar no ambiente em que desenvolve a pesquisa, em interação direta com os alunos, é desafiado a interpretar os elementos repetíveis e irrepetíveis da sua prática. Lidar com o ambiente já conhecido e se encontrar com o novo faz desses dois movimentos um ato vivo de interpretação e avaliação, visto que a não repetitividade do todo se manifesta em cada aspecto repetível, coparticipante desse todo.

A sala de aula é o híbrido desse todo de elementos repetíveis e irrepetíveis, e nessa rotina que se altera constantemente, é possível enxergar o novo que se apresenta como algo a ser (re)interpretado, apreciado. Estar atento à sala de aula, na tentativa de interpretar o que nela acontece é uma forma de fugir do que parece rotineiro e fazer um movimento de encontro com o outro, escutando a palavra alheia em um ato responsivo.

A partir desse ato responsivo, a descoberta do novo suscita perguntas e questões que precisam ser respondidas, mesmo que provisoriamente, já que a sala de aula como um ambiente em intenso movimento não permite uma resposta definitiva, mas possibilidades que tensionam um diálogo em permanente construção. Os acontecimentos da sala de aula estão sempre influenciados por questões exteriores, que vão desde políticas públicas, projetos, anseios da comunidade e contexto extraescolar dos alunos.

O ser pesquisador que está na sala de aula vivenciando o tempo e o espaço de forma potencialmente interlocutiva torna novas as perguntas e as respostas a elas, gerando possibilidades de conjugar os fazeres pedagógico e científico, assumindo-os como um ato responsável no sentido bakhtiniano de responsabilidade/responsividade. O encontro desses dois fazeres em que um ilumina e põe em questão o outro só é possível àquele que faz da sua prática um ato elucidativo de pesquisa.

Nas dissertações, vimos a menção de diferentes abordagens teórico-metodológicas, com diferentes metodologias de pesquisa. De toda forma, todos apontaram a pesquisa interventiva como maneira de agir no mundo do outro, oportunizando reflexão-ação das práticas vividas na intervenção pedagógica.

Retomando o que é destacado pelo SPP1:

Nosso foco foi buscar, através das sequências didáticas, novas formas para trabalhar com a produção textual, ajudando os discentes a melhorarem seus processos argumentativos na escrita e reescrita do gênero carta de solicitação.

Nesse excerto, destacamos marcas discursivas que nos apontam para um ser pesquisador que busca potencializar sua experiência docente, recorrendo a teóricos como Dolz, Noverraz, Schneuwly (2014) ao afirmar que vai buscar a sequência didática, procedimento que viabiliza um trabalho produtivo com a produção escrita. Não permitindo o seu fazer diário tornar-se estéril, cria novas possibilidades, vislumbrando objetos de pesquisa que só do lugar que ocupa é capaz de enxergar e responder a eles.

Elegendo a sequência didática (doravante SD) como uma “nova forma para o trabalho com a produção textual”, percebemos um ser pesquisador que se apoia em uma metodologia, cujos princípios teóricos estão sustentados por escolhas pedagógicas, psicológicas e linguísticas. Respectivamente, essas escolhas presumem um projeto que maximiza as possibilidades de os alunos se apropriarem de instrumentos importantes de escrita e reescrita de seus textos; a atividade de produção textual é desenvolvida em toda sua complexidade, o que envolve a apresentação do projeto aos alunos, os conteúdos a serem estudados; e a utilização de elementos linguísticos que favorecem a apropriação de competências textuais e discursivas (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2014).

Por favorecer aos alunos o contato com novas ou complexas práticas de linguagem, a SD propicia a observação e a necessidade de aprimoramento ou maximização de habilidades linguístico-discursivas dos alunos. Esse procedimento afasta-se da visão naturalista em que “fazer” é o bastante para a apropriação de novas capacidades, de maneira que não seja necessária a intervenção para que o sujeito se altere. Na contramão dessa visão, a SD é concebida a partir de uma perspectiva construtivista, interacionista e social que prevê, segundo Dolz, Noverraz, Schneuwly, (2014, p. 93), “[...] a realização de atividades intencionais, estruturadas e intensivas que devem adaptar-se às necessidades particulares dos diferentes grupos de aprendizes”.

Pensando nos princípios teóricos da SD, ancoramo-nos em Bakhtin (2019, p. 43), quando defende que “O sucesso da missão de introduzir o aluno na língua viva e criativa do povo exige, é claro, uma grande quantidade e diversidade de formas e métodos de trabalho. Resta ao professor [...] uma orientação flexível e cuidadosa”. Nesses termos, a SD é encarada como um procedimento que permite ao professor desenvolver um trabalho flexível com os alunos, uma vez que o planejamento dos módulos, os quais compõem a SD, sofrem alterações à medida que o trabalho vai acontecendo. Não é uma metodologia rígida, mas passível de mudanças.

Com a SD, é possível ensinar a prática de produção escrita, considerando os alunos como participantes ativos. Estes têm a possibilidade de vivenciar etapas em que os textos produzidos por eles revelam pistas que denunciam pontos problemáticos para serem discutidos e melhorados. Não é uma ação unilateral em que o professor detém o saber e os alunos apenas seguem as suas instruções, é uma metodologia dialógica e interativa que pressupõe a participação efetiva de ambos os atores. A produção escrita é encarada por alunos e professor como um objeto a ser analisado, cujas nuances revelam elementos que necessitam de intervenções para o seu aperfeiçoamento.

No *corpus*, ler sobre SD nas intervenções pedagógicas aponta professores ancorados em uma concepção de língua sociointeracionista, visto o ensino da produção textual estar pautado na língua como um fenômeno social. Todos os SPP revelam o seu trabalho pedagógico sustentado a partir dessa concepção, com embasamento teórico que os afasta de um ensino superficial, conforme nos aponta SPP5:

[...] Compreendemos a necessidade de trabalhar em sala de aula, a partir de uma perspectiva sociointeracionista, dialógica e discursiva. Como preconiza Bakhtin (2003), é necessário ir além do conhecimento dos fatores linguísticos do texto. Ao discutir a necessidade de um estudo da linguagem enquanto interação social, Bakhtin (2003) aponta as características da unidade do enunciado em contraste com a unidade tradicional dos estudos linguísticos que priorizam a oração.

Esses professores buscam o novo ao ensinar a língua materna em uma perspectiva em que os alunos construam conhecimentos que lhes possibilitem usar a língua em contextos reais, atendendo às suas demandas sociais de interação.

Encarar a língua na acepção sociointeracionista, tal como nos apresenta o SPP5, ponto de vista que ilustra o posicionamento teórico dos demais SPP aqui analisados, leva a cabo um ensino orientado a partir dos gêneros discursivos, como afirma o SPP1:

Na verdade, o trabalho com os gêneros discursivos/textuais precisa ser ressignificado a partir do próprio ambiente escolar e das nossas comunicações diárias, pois eles fazem parte da nossa vida enquanto seres sociais e interativos. Todavia, para um ensino eficaz com os gêneros, os docentes precisam compreender que ensinar a partir dos gêneros textuais não é utilizar o texto como pretexto para realizar análise gramaticais, porque isto pode superficializar a profundidade de um texto.

É a esse novo que o SPP1 se refere em excerto anterior: um ensino focado nos gêneros discursivos, sustentado por um procedimento como a SD, que prioriza a internalização e a ampliação dos conhecimentos dos alunos quanto às atividades de produção textual, ao mesmo tempo que afirma que ensinar a língua utilizando-se dos gêneros não é reduzir o texto a análises gramaticais somente.

É esse novo sustentado pela concepção de língua como fenômeno social, que faz do ensino de produção escrita uma prática produtiva com os gêneros discursivos. Mas um novo já ressalvado, contestado, conforme presenciamos nos documentos oficiais como a BNCC (2017), que retoma os PCNs (1998): “Assume-se aqui a perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem, já assumida em outros documentos, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) [...]”. (Brasil, 2017, p. 67).

O que parece estar muito claro aos professores que ensinam a disciplina LP e estabelecido em documentos oficiais anteriores e atuais, ainda se apresenta como um ponto a ser discutido e reiterado amplamente. O que deveria ser conhecido e aplicado por todos os que ensinam a disciplina já mencionada e, nesta tese, compreendido como “novo” pelos SPP carece de muitas discussões e debates que alcancem horizontes já pretendidos há muitas décadas. E acrescentamos ao já dito pelo SPP1: por que um ambiente tão vivo e dinâmico como a sala de aula, lugar por excelência em que ensino e aprendizagem devem acontecer intencionalmente, convive com práticas de ensino da língua tão estéreis?

Como não pretendemos dar uma resposta pronta e acabada, o que iria na contramão do pensamento bakhtiniano no qual nos apoiamos, preferimos tecer mais um fio dialógico que percorrerá esta e muitas outras pesquisas futuras, porque “O discurso falado vivo está voltado de modo imediato e grosseiro para a futura palavra-resposta: provoca a resposta, antecipa-a e constrói-se voltado para ela.” (Bakhtin, 2015, p. 52).

Na tessitura do fio dialógico sobre o texto como pretexto para o ensino de gramática, defendemos que os alunos devem experimentar um amplo conjunto de atividades de

linguagem, possibilitando, assim, que se apropriem de competências linguístico-discursivas fundamentais para o aprendizado da língua materna.

Um ensino que contemple atividades de uso real da língua, conduzindo os alunos a pensar sobre as escolhas lexicais que poderão fazer, refletindo sobre os sentidos decorrentes dessas escolhas, ajuda-os a entender que os gêneros discursivos são marcados pelo estilo adotado por seus produtores em razão daqueles para quem são endereçados esses enunciados. Essa é a continuidade da reflexão dos SPPs, quando manifestam a questão de que trabalhar gênero não é ensinar com frases soltas.

Bakhtin (2016) argumenta que os gêneros discursivos por meio dos quais construímos o nosso discurso diferem bastante das formas da língua, uma vez que eles são muito mais maleáveis e flexíveis. À medida que nos apropriamos deles, vamos nos tornando mais competentes ao usá-los, assimilando as situações singulares de comunicação para delinear o nosso projeto de discurso. Argumenta, também, que a organização gramatical e o repertório vocabular da língua materna chegam ao nosso conhecimento por meio de enunciados concretos que utilizamos para nos comunicar em situações reais. Isso significa dizer que os gêneros são o mar dos discursos de outrem que nos possibilitam a língua na qual nos comunicamos.

Se a língua tem sua ocorrência plena nas situações em que os sujeitos interagem por meio de enunciados concretos, “por que continuar ministrando aulas com frases soltas?” (SPP1). Recuperar a voz discursiva do SPP1 nos leva a buscar mais a Bakhtin (2016, p. 38-39), quando assevera que:

Assimilamos as formas da língua somente nas formas dos enunciados e justamente com essas formas. As formas da língua e as formas típicas dos enunciados, isto é, os gêneros do discurso, chegam à nossa experiência e à nossa consciência juntas e estreitamente vinculadas. Aprender a falar significa aprender a construir enunciados (porque falamos por enunciados e não por orações isoladas e, evidentemente, não por palavras isoladas). Os gêneros do discurso organizam o nosso discurso quase da mesma forma que o organizam as formas gramaticais (sintáticas).

Nesses termos, um ensino de língua que se institui como “novo” é aquele que considera os gêneros discursivos como meios de ensino e aprendizagem, já que as formas da língua e as formas típicas dos enunciados nos chegam intrinsecamente relacionadas. Um ensino que se realiza como espaço de vivência e reflexão acerca do que e como se ensina e aprende. Se os gêneros do discurso organizam o nosso projeto de dizer e se esse projeto é

erguido com a contribuição relevante das formas da língua, [...] por que continuar ministrando aulas com frases soltas?” (SPP1).

A resposta para esses questionamentos está justamente na pergunta feita pelo SPP1. Inclusive, é possível tomar essa pergunta como retórica porque ele mesmo apresenta a resposta na sua intervenção pedagógica, quando concebe a SD como uma opção para ministrar os conteúdos de maneira mais significativa. Essa resposta suscitará sempre outros questionamentos acerca do objeto em análise.

A busca pelo “novo”, por esse objeto jamais óbvio, sobre o qual os SPPs discorrem por meio dos seus discursos, da recorrência aos discursos de outrem, dão indícios de que essa busca estará sempre em construção. Essa construção ocorre porque os sujeitos, na concepção do Círculo de Bakhtin, são inevitavelmente abertos à escuta receptiva e à resposta participante, na tensão inerente à recepção e à reação à palavra do outro. Posto isso, reiteramos a não resposta pronta a essas e outras perguntas advindas das inquietações impostas pela prática docente.

É esse movimento dialógico pela busca incessante de respostas que renova os sentidos acerca desse objeto, desse novo, que é sempre dado junto com alguma coisa a ser realizada, alcançada, tornando densa a relação do ser pesquisador com ele. Nesse movimento, os discursos analisados de todos os SPP mantêm relação dialógica que reverbera na grande finalidade do PROFLETRAS, determinada no Art. 1º, do Capítulo 1, do seu Regimento Interno, que visa à qualificação de professores de LP, contribuindo, portanto, com a excelência do ensino ofertado nas escolas públicas do país.

Isso ocorre porque o Programa se constitui como um processo formal de educação superior, que no seu regimento exige, dentre as opções, a edificação de um trabalho final nos moldes da ciência, a partir de gêneros acadêmicos que viabilizam tanto o pensar científico quanto a vivência da sala de aula.

Considerações Finais

Ao longo do estudo, percebemos as mais diferentes vozes dos mais diferentes sujeitos com quem esses professores interagiram ao longo da escrita do capítulo metodológico/intervenção pedagógica. Vozes advindas dos alunos com quem estiveram desenvolvendo a pesquisa, colegas professores com quem estão em constante diálogo, seja

nos espaços de planejamento, seja nos espaços de reuniões de alinhamento promovidos pela escola. Advindas ainda das famílias, que enxergam a escola como uma instituição capaz de transformar realidades, embora esta tenha ao longo dos anos perdido o seu *status* de lugar de referência na sociedade.

São sobretudo as vozes ecoadas pelos alunos as que movem esses professores discentes do Programa a pensar o delineamento de suas pesquisas. Esse eco lhes revela as dificuldades ainda persistentes por esses meninos e meninas que estão sob a sua gestão pedagógica. É por eles e para eles que a investigação nasce e vive a transcorrência de um percurso necessário de constatação e interpretação de desafios interpostos na prática desses professores. O que já parece óbvio e sabido por todos ainda carece de muitos debates e reflexões que gerem luz para iluminar caminhos políticos e pedagógicos dentro das escolas. Nessa construção da intervenção pedagógica o sujeito-pesquisador não só constata o que acontece, mas também intervém como sujeito de ocorrências. Dessa forma, a constatação seguida do ato de intervir ocorre na perspectiva da mudança.

A referência ao caminho político se enlaça à concepção do outro como prioridade atando-se ao dever em relação a esse outro, sendo, portanto, em sua forma mais genuína, o aluno. Mas é também a sua família, a sua comunidade, a escola e todos os colegas professores que integram o espaço escolar. O ato de educar entendido como um ato ético e político assume a perspectiva da ação, intencionando não só ajudar a desvelar mundos, mas especialmente transformá-los, superando as diferenças e as desigualdades ainda tão presentes em nosso meio social. A escola é por excelência um lugar de singularidades e pluralidades. Sendo o ato de educar uma prática social e alteritária que suscita o encontro com o outro, faz do professor um sujeito impulsionado a investigar questões férteis para desenvolver ações responsivas.

Atentos a essas singularidades e pluralidades, os excertos aqui analisados nos apontam a busca pelo *novo* ao se lançarem no curso de suas pesquisas. Os acontecimentos na sala de aula, *locus* da pesquisa desses sujeitos-pesquisadores, os impulsionam à formação, ao apoio nos referenciais teóricos, tudo isso com o propósito de alcançar essa nova perspectiva para ensinar a língua. Kramer (2021) nos mobiliza a pensar sobre o lugar social do outro na educação, assim como sobre as nuances da prática docente e as políticas públicas originárias de seu aperfeiçoamento e melhoria. Por isso, o ato de educar deve ser compreendido como uma experiência humana, pois é para o outro que a educação é pensada, educar convoca a

busca pelo outro. Esse professor constituindo-se pesquisador compromete-se com a educação em uma dimensão de construção para uma ação responsiva.

Referências

BAKHTIN, M. *Teoria do romance I: A estilística*. Paulo Bezerra (Organização, Tradução, Posfácio e Notas); Notas da edição russa: Seguei Botcharov. São Paulo: Editora 34, 2015.

BAKHTIN, M. *Os gêneros do discurso*. Paulo Bezerra (Organização, Tradução, Posfácio e Notas); Notas da edição russa: Seguei Botcharov. São Paulo: Editora 34, 2016.

BAKHTIN, M. *Para uma filosofia do ato responsável*. Organizado por Augusto Ponzio e Grupo de Estudos dos Gêneros do Discurso – GEGE/UFSCar. Tradução de Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro & João Editores, 2017a.

BAKHTIN, M. *Notas sobre literatura, cultura e ciências humanas*. Organização, tradução e notas de Paulo Bezerra; Notas da edição russa de Serguei Botcharov. São Paulo: Editora 34, 2017b.

BAKHTIN, M. *Questões de estilística no ensino da língua*. Tradução, posfácio e notas de Sheila Grilo e Ekaterina Vólkova Américo; Organização e notas da edição russa de Serguei Botcharov. São Paulo: Editora 34, 2019.

BAKHTIN, M. *O autor e a personagem na atividade estética*. Paulo Bezerra (Organização, Tradução, Posfácio e Notas); Notas da edição russa: Seguei Botcharov. São Paulo: Editora 34, 2023.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa*. São Paulo: Parábola, 2008.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Língua portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular – Ensino Fundamental*. Brasília: MEC/SEB, 2017.

BRASIL. *Resolução 001/2018, de 03 de julho de 2018*. Define diretrizes para a natureza do trabalho final do Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS. Conselho Gestor do PROFLETRAS.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B; DOLZ, J. *Gêneros Orais e escritos na escola*. Trad. e org. ROJO, R.; CORDEIRO, G. S. São Paulo: Mercado das Letras, 2014. P. 95-128.

FARACO, C. A. *Linguagem & Diálogo: as ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

GERALDI, J. W. *Tranças e danças: linguagem, ciência, poder e ensino*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2018.

HORA, D. Prefácio. In: GIOVANI, F. (Org.). *Conversas com professores do PROFLETRAS: programa de mestrado profissional em Letras*. São Paulo: Pimenta Cultura, 2022. p. 11-17.

KRAMER, S. A educação como resposta responsável: apontamentos sobre o outro como prioridade. In: FREITAS, M. T. (org.). *Educação, arte e vida em Bakhtin*. Belo Horizonte: Autêntica, 2021. p. 29-46.

MIOTELLO, V. *Por uma escuta responsiva: a alteridade como ponto de partida*. São Carlos: Pedro e João editores, 2018a.

MIOTELLO, V. *Discurso da ética e a ética do discurso*. São Carlos: Pedro e João editores, 2018b.

PAULA, L. São Paulo. In: GIOVANI, F. (Org.). *Conversas com professores do PROFLETRAS: programa de mestrado profissional em Letras*. São Paulo: Pimenta Cultural, 2022. p. 135-158.

PENA-FERREIRA, E. Pará. In: GIOVANI, F. (Org.). *Conversas com professores do PROFLETRAS: programa de mestrado profissional em Letras*. São Paulo: Pimenta Cultural, 2022. p. 87-106.

PONZIO, A. *A revolução bakhtiniana: o pensamento de Bakhtin e a ideologia contemporânea*. Tradução coordenada por Valdemir Miotello. São Paulo: Contexto, 2008.

PROENÇA, H. H. D. M. Pesquisa narrativa autobiográfica: autoimplicação responsiva do pesquisador. In: PRADO, G. V. T. et al (org.) *Metodologia narrativa de pesquisa em educação: uma perspectiva bakhtiniana*. São Carlos: Pedro e João Editores, 2015. p. 171-184.

SERODIO, L. A.; PRADO, G. V. T. Metodologia narrativa de pesquisa em educação na perspectiva do gênero do discurso. In: PRADO, G. V. T. et al (org.) *Metodologia narrativa de pesquisa em educação: uma perspectiva bakhtiniana*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2015. p. 91-127.

VOLÓCHINOV, V. *Marxismo e filosofia da linguagem*. Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. São Paulo: Editora 34, 2017.

ZAVAN, A. Ceará. In: In: GIOVANI, F. (Org.). *Conversas com professores do PROFLETRAS: programa de mestrado profissional em Letras*. São Paulo: Pimenta Cultural, 2022. p. 58-69.

Recebido em: 19 de setembro de 2025.

Publicado em: 20 de dezembro de 2025.