

Responsividade docente no gênero relato de prática participante da OLP 2021

Teacher responsibility in the genre report of Practice participating in OLP 2021

Weigma Michely da Silva¹

Ângela Francine Fuza²

Resumo: O objetivo deste artigo é o de analisar a constituição da responsividade no relato de prática de uma professora de Língua Portuguesa da rede pública do estado do Tocantins, produzido em contexto de formação continuada da Olimpíada de Língua Portuguesa (OLP, 2021). O relato de prática é concebido como um gênero discursivo que se organiza como réplica, à luz da teoria do Círculo de Bakhtin (Bakhtin, 2011 [1979]; 2016 [1895-1975]; Volóchinov, 2019 [1895-1936]; 2021 [1895-1936]). A investigação justifica-se pela pertinência teórico-metodológica do relato de prática como espaço de reflexão sobre o ensino de Língua Materna e sobre as representações do papel docente inscritas na escrita do próprio professor. Trata-se de um estudo de caso, de abordagem qualitativa e interpretativista, ancorado na análise de um relato participante da OLP. Os resultados indicam a presença de diferentes formas de responsividade no texto analisado, destacando-se a responsividade ativa com expansão explicativa e exemplificativa, a responsividade ativa sem expansão e a responsividade passiva sem expansão, bem como os níveis de manifestação dessas categorias no processo enunciativo.

Palavras-chave: Relato de prática, responsividade, formação docente.

Abstract: The aim of this article is to analyze the constitution of responsiveness in the practice report of a Portuguese Language teacher from the public school system of the state of Tocantins, produced in the context of continuing education for the Portuguese Language Olympiad (OLP, 2021). The practice report is conceived as a discursive genre that is organized as a reply, in light of the theory of the Bakhtin Circle (Bakhtin, 2011 [1979]; 2016 [1895-1975]; Volóchinov, 2019 [1895-1936]; 2021 [1895-1936]). The investigation is justified by the relevance of the practice report as a space for reflection on the teaching of the Mother Tongue and on the representations of the teaching role inscribed in the teacher's own writing. This is a case study, with a qualitative and interpretative approach, anchored in the analysis of a participant report from the OLP. The results indicate the presence of different forms of responsiveness in the analyzed text, highlighting active responsiveness with explanatory and exemplificative expansion, active responsiveness without expansion, and passive responsiveness without expansion, as well as the levels of manifestation of these categories in the enunciative process.

Keywords: Practice report, responsiveness, teacher education.

Submetido em 27/05/2025

Aprovado em 18/12/2025

¹ Professora da Secretaria de Educação do Tocantins (SEDUC-TO), Doutora pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura da Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT). E-mail: weigmagestar@gmail.com

² Professora Associada da Universidade Federal do Tocantins (UFT), docente do Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGLetras/Porto Nacional) e do Programa de Pós-Graduação em Letras: Ensino de Língua e Literatura (PPGL/Araguaína). Doutora em Linguística Aplicada, pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Bolsista de produtividade do CNPq (PQ-2). E-mail: angelafuza@uft.edu.br

Introdução

O processo de escrita reflexiva, presente nos relatos de práticas dos professores, motivados pela Olimpíada de Língua Portuguesa (OLP)³, configura-se como um fenômeno discursivo que ultrapassa o registro técnico da experiência pedagógica, constituindo-se como um gênero discursivo marcado por condições históricas, sociais e institucionais específicas. Compreender esse gênero implica refletir sobre sua constituição enquanto enunciado situado, produzido em resposta a uma demanda formativa pragmática, o que motiva a refletirmos sobre a constituição desse gênero pela abordagem teórica do Círculo de Bakhtin.

A perspectiva epistemológica da prática reflexiva das habilidades docentes pensadas na celeridade do processo educativo nos inquieta a investigar como ocorre a “reflexão-na-ação”, compreendida aqui como prática discursiva situada, nos momentos em que o sujeito docente se permite vivenciar situações de aperfeiçoamento profissional (Shön, 2000), como a OLP. Assim, propomos como objetivo geral, neste artigo: analisar a constituição da responsividade no relato de prática de uma professora de Língua Portuguesa, da rede pública do estado do Tocantins, em contexto de formação continuada da OLP, concebendo esse gênero como réplica discursiva.

A realização deste estudo decorre de um interesse investigativo voltado à compreensão da escrita docente em contextos de formação continuada, com ênfase na análise de categorias discursivas que permitam apreender os modos de reflexão e posicionamento do professor em sua prática profissional. Nesse percurso, a pesquisa insere-se no Projeto de Pesquisa “A escrita em contextos de ensino e de aprendizagem”, submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP) da Universidade Federal do Tocantins (UFT) e aprovado sob o número de CAAE: 25132819.9.0000.5519.

Planejamos também examinar a formação dialógico-ideológica da autora do relato, de modo a destacar os elementos constitutivos e as vozes (institucionais, pessoais, afetivas) que se entrelaçam nesse gênero do discurso. Nesse caminho, podemos identificar e ampliar o debate acerca das marcas discursivas na enunciação dessas vozes que refletem o sujeito social na figura do professor e os modos pelos quais esse sujeito se posiciona axiologicamente na escrita, mobilizando aspectos que o conduzem a um domínio consciente de ferramentas teórico-práticas indispensáveis à realização de suas funções.

A escolha da temática justifica-se por promover uma reflexão ampliada acerca da importância do relato de prática no ensino de LM enquanto espaço de inscrição discursiva do trabalho docente, e das representações sobre o papel da educadora e as práticas enunciadas pela própria professora que redige o texto. Justifica-se, ainda, por podermos confirmar que o processo de resignificação docente ocorre em contextos intrincados, influenciado pelas relações dialógicas de ensino e aprendizagem, que se

³ A Olimpíada de Língua Portuguesa – Escrevendo o Futuro (OLP) é um programa nacional voltado à formação docente e ao desenvolvimento da escrita na Educação Básica pública, fundamentado no trabalho com gêneros discursivos, sequências didáticas e práticas de reescrita, compreendendo a linguagem como prática social situada.

manifestam de maneira específica para cada sujeito.

Essa complexidade nos motiva a exercitar uma compreensão densa que mobilize os conhecimentos epistemológicos para refletirmos sobre como as metodologias utilizadas pela OLP podem instigar professores(as) a atuarem como sujeitos(as) que, possivelmente, ressignificam saberes no interior de processos de socialização profissional, “onde o conhecimento é incorporado, modificado e reelaborado no próprio fazer docente” (Tardif, 2022, p. 14).

As reflexões que pretendemos realizar na análise do relato de prática deste estudo emergem da articulação do arcabouço teórico-metodológico adotado na pesquisa. Assim, procura-se articular, de um lado, as teorias sobre dialogismo e responsividade, que versam para uma formação crítico-reflexiva, ou seja, trazendo à baila as diretrizes para uma formação de professores emancipadora (Freire, 2011), de outro lado, reverberações acerca do papel social do profissional docente e de sua atuação ética e responsiva no campo educacional. Assim, apresentamos uma visão ampla sobre os conceitos teóricos fundamentais que embasam esta pesquisa, como também, a abordagem teórica a ser realizada nas análises.

Nosso estudo se situa no campo da Linguística Aplicada tendo como aporte teórico-metodológico Bortoni-Ricardo (2008), Dal-Farah e Moita Lopes (2013), Lopes (2006), Sobral (2009), Ponzio (2008). Quanto ao conceito de responsividade, respaldamos-nos nos estudos do Círculo de Bakhtin (Volóchinov (2019 [1895-1926]; 2021 [1895-1926]), Bakhtin (2016 [1895-1975]; 2011 [1979]), bem como em seus explicadores, como Angelo, Menegassi e Fuza (2022), Menegassi (2008, 2009), Ohuschi (2013), Fuza (2008), assim como discussões voltadas à formação docente Adorno (2023), Freire (2002, 2011), Shön (2000), Tardif (2022).

Inicialmente, apresentamos a parte teórica dos estudos do Círculo de Bakhtin quanto à natureza da linguagem e à responsividade, assim como a ampliação desses conceitos por explicadores no plano da Linguística Aplicada. No segundo tópico, debatemos sobre a natureza do gênero discursivo relato de prática no contexto específico da OLP, enquanto gênero que se organiza como resposta a uma demanda institucional. No terceiro tópico, apresentamos a metodologia e os procedimentos da pesquisa. No quarto tópico, constituímos as análises do relato participante da OLP (2021), escrito pela professora colaboradora deste estudo. Após, apresentamos as considerações e as referências utilizadas.

1 A Responsividade na Concepção do Círculo

Os gêneros discursivos, para o Círculo de Bakhtin, podem ser entendidos como “formas relativamente estáveis de organização dos enunciados” (Bakhtin, 2011, p. 262), produzidas em conformidade com situações sócio-discursivas familiares a determinados

domínios comunicativos (esfera social), historicamente situados, em que os usuários da língua reconhecem características próprias de organização do discurso no uso concreto da linguagem. Enunciados que estão presentes em todas as práticas sociais que compõem a natureza da língua, conforme compreendemos com Volóchinov (2019 [1895-1936], p. 267):

[...] devemos lembrar que a língua não é algo móvel, dado de uma vez por todas e determinado de modo rigoroso em suas “regras” e “exceções” gramaticais. A língua não é, de modo algum, um produto morto e petrificado da vida social: ela movimenta-se ininterruptamente, seguindo em seu desenvolvimento a vida social. Esse movimento progressivo da língua realiza-se no processo da comunicação do homem com o homem, comunicação esta que não é só produtiva, mas também discursiva. É na comunicação discursiva (um dos aspectos da comunicação mais ampla: a social) que são elaborados os mais variados tipos de enunciados, correspondentes aos diferentes tipos de comunicação social.

A língua é compreendida como atividade discursiva em permanente movimento, acompanhando as transformações sociais, na medida em que se realiza no acontecimento da interação verbal. Assim, a língua constitui elemento essencial da vida social, pois, sem a comunicação nas práticas sociais, não seria possível que a sociedade se renovasse continuamente. Desse modo, entendemos a língua como fenômeno em permanente transfiguração, que se adapta e se modifica, ao longo do tempo, refletindo e refratando as mudanças culturais, sociais e tecnológicas que ocorrem na coletividade. Portanto, o desenvolvimento da língua está intrinsecamente ligado à vida social em constante transformação.

Outro aspecto importante para nosso estudo encontra-se relacionado à natureza do enunciado e à importância das nuances presentes nas diversidades de gênero do discurso no âmbito das pesquisas linguísticas. A ausência desse entendimento resulta em uma abordagem excessivamente formalista e abstrata, que pode distorcer a análise dos fenômenos linguísticos. Assim, compreendemos que as características dos enunciados materializados historicamente e socialmente, bem como as variedades de expressões discursivas, emergem como premissa fundamental para uma análise linguística ancorada na historicidade e na concretude da enunciação. Concepção esta que podemos confirmar com Bakhtin (2016 [1895-1975], p. 16-17):

[...] O desconhecimento da natureza do enunciado e a relação indiferente com as peculiaridades das diversidades de gênero do discurso em qualquer campo de investigação linguística redundam em formalismo e em abstração exagerada,

deformam a historicidade da investigação, debilitam as relações da língua com a vida. Ora, a língua passa a integrar a vida através de enunciados concretos (que a realizam); é igualmente através de enunciados concretos que a vida entra na língua.

Enquanto sujeitos sócio-historicamente situados, ocupamos posicionamentos e constituímos conhecimentos sobre e para a vida que enunciamos por meio de procedimentos linguísticos, sempre atravessados por valores, que nos possibilitam mobilizar e conceituar situações a partir de pontos de vista singulares. A teoria da linguagem desenvolvida pelo Círculo apresenta, assim, uma concepção transformadora e pluridisciplinar dos fenômenos inerentes à linguagem e aos processos interativos da comunicação, perspectiva que articula linguagem, ideologia e vida social, em diálogo direto com os pressupostos da Linguística Aplicada.

A constituição dialógica presente nas práticas sociais nos inquieta a compreender como se organiza o processo interlocutivo que desvela os valores mobilizados nos enunciados, inquietação que pode ser explicada por Sobral (2009, p. 83-84):

[...] A linguagem [...] não é entendida como um sistema abstrato de formas [...] nem como resultado da criação individual dos sujeitos (os vários idealismos do sujeito cartesiano autárquico), mas como o espaço em que se unem o individual e o social. Há aqui a insistência no fato de que toda enunciação envolve um tom avaliativo impresso pelo sujeito a suas atuações verbais, de acordo com suas relações com seu interlocutor e o momento da interlocução. Na verdade, o tom avaliativo está integrado à própria forma do texto; o texto não se restringe a conteúdos, porque estes só surgem como resultados da ação da forma, e essa ação altera a significação e cria o tema.

Concordamos com Sobral (2009) que a linguagem, como fenômeno intrinsecamente dialógico e responsivo, configura-se como atividade comunicativa que se manifesta na interação social entre interlocutores. Assim, cada ato de fala surge influenciado pelas vozes de terceiros no processo interativo da comunicação, sinalizando posicionamentos axiológicos. Essa concepção encontra respaldo nos estudos do Círculo, conforme Bakhtin (2011 [1979], p. 271):

[...] o ouvinte, ao perceber e compreender o significado (linguístico) do discurso, ocupa simultaneamente em relação a ele uma ativa posição responsiva: concorda ou discorda dele (total ou parcialmente), completa-o, aplica-o, prepara-se para usá-lo, etc.; essa posição responsiva do ouvinte se forma ao longo de todo o processo de audição e compreensão desde o seu início, às vezes literalmente a partir da primeira palavra do falante. Toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva [...]; toda compreensão é prenhe de resposta, e nessa ou naquela forma gera obrigatoriamente: o ouvinte se torna falante.

O conceito de responsividade, como elemento constitutivo da teoria dialógica, proposta pelo Círculo, justifica que a linguagem é compreendida como processo interativo contínuo, no qual cada enunciado se constitui como réplica e/ou antecipação de enunciados anteriores e posteriores. A responsividade, nesse sentido, permite compreender o fluxo dinâmico das interações sócio-comunicativas como acontecimento discursivo situado.

A responsividade, nos fenômenos linguísticos, consiste em uma prática em que os sujeitos se tornam conscientes ou não na escolha das palavras e pelas réplicas que constituem e motivam através da enunciação. Na perspectiva de Menegassi (2009, p. 149), “[...] entende-se que tratar do caráter responsivo da prática de linguagem implica em pensar no papel fundamental que o outro, isto é, o interlocutor socialmente situado, exerce nos processos de interação verbal”, ou seja, o ato enunciativo conduz consigo um valor axiológico em que o falante se torna responsável pelas palavras utilizadas e pelas relações sociais que suas palavras designam.

A responsividade supera o mero ato de falar, pois envolve a antecipação das possíveis respostas do interlocutor e dos efeitos sociais da enunciação, capazes de impactar ações, percepções e posicionamentos. Desse modo, a natureza dialógica da linguagem assume papel central na ética da enunciação, uma vez que a consciência da responsabilidade discursiva favorece práticas comunicativas mais cuidadosas, sem pressupor neutralidade do dizer.

Em decorrência desses fatores, a enunciação configura-se como uma arena em que vozes sociais e ideológicas se encontram e se confrontam, criando um espaço de tensão e interação. Como afirma Sobral (2009, p. 39), “[...] não há sentido fora da diferença, da arena, do confronto, da interação dialógica, e assim como não há um discurso sem outros discursos, não há eu sem o outro, nem o outro sem eu”. Essa responsividade ativa possibilita o diálogo dinâmico e significativo, manifestando-se por meio de atitudes como concordar, discordar, completar, aplicar, avaliar e ponderar. O conceito de responsividade, conforme compreendido no Círculo (Bakhtin, 2011 [1979], p. 271-272), desdobra-se inicialmente em três formas: responsividade ativa, passiva e silenciosa:

A compreensão passiva do significado do discurso ouvido é apenas um momento abstrato da compreensão ativamente responsiva e plena, que se atualiza na subsequente resposta em voz real alta. É claro que nem sempre ocorre

imediatamente a seguinte resposta em voz alta ao enunciado logo depois de pronunciado: a compreensão ativamente responsiva do ouvido, [...] pode permanecer de quando em quando como compreensão silenciosa, [...] mas isto, por assim dizer, é uma compreensão responsiva de efeito retardado: cedo ou tarde, o que foi ouvido e ativamente entendido responde nos discursos subsequentes ou no comportamento do ouvinte.

Assim, a responsividade ativa pode ser compreendida como um processo contínuo que envolve tanto a compreensão do enunciado, quanto o posicionamento do sujeito frente a ele. Esse fenômeno torna a comunicação verbal uma atividade complexa e rica em significados, pois os enunciados são constantemente reorientados pelas respostas dos interlocutores. Os princípios orientadores de responsividade, nesse sentido, podem ser compreendidas como ferramentas analíticas para a leitura do acontecimento enunciativo.

No quadro a seguir, apresentamos a sistematização das características da responsividade, a partir de Ohuschi (2013), segundo os estudos de Menegassi (2008):

Quadro 01: Sistematização das características de responsividade

Responsividade ativa com expansão explicativa e exemplificativa	Responsividade passiva sem expansão	Responsividade ativa sem expansão explicativa e exemplificativa
Passa, primeiramente, pela compreensão silenciosa, em seguida, pela compreensão de efeito retardado, por fim, manifesta-se ativa e reflexivamente.	Ocorre responsividade ativa direta, sem deslocamento temporal.	Ocorre uma atitude responsiva objetiva.
A manifestação ocorre em discurso posterior, havendo deslocamento temporal.	Não permite a continuação do diálogo.	As reflexões do produtor não são pessoais, mas próprias ao que lhe fora solicitado.
Ocorrem reflexões pessoais.		Permite a continuação do diálogo, porém, de forma conduzida.
Permite a continuação do diálogo.		

Fonte: Ohuschi (2013, p. 50).

A responsividade passiva manifesta-se de forma implícita na materialidade do texto, ocorrendo em situações em que a ação se sobrepõe à resposta explícita. Ressaltamos que essa forma de responsividade está intrinsecamente ligada ao contexto social e ideológico da interação, podendo compreender as relações de poder e assimetrias discursivas.

A responsividade silenciosa, por sua vez, refere-se às reações internas do sujeito diante dos discursos que o atravessam, configurando-se como compreensão responsiva de efeito retardado, relacionada ao diálogo interior. Essa forma de responsividade

amplia a noção de resposta para além da materialidade verbal, incluindo processos reflexivos que influenciam enunciações futuras.

As categorias propostas por Menegassi (2008) são ampliadas por Ohuschi (2013), em níveis analíticos, conforme apresentado no Quadro 2:

Quadro 02: Níveis de responsividade nos diálogos das professoras

CATEGORIAS	NÍVEIS	SIGNIFICADO
Responsividade ativa com expansão explicativa e exemplificativa	Crítica	Resposta imediata do parceiro da situação de interação, com análise, julgamento e avaliação.
	Opinião	Resposta imediata, normalmente ligada à crítica, a partir de posicionamento, revelando marcas de reflexão pessoal.
	Comentário e exemplificação	Resposta imediata que pode apresentar-se: a) por meio das vivências pessoais; b) a partir das experiências do trabalho cotidiano de sala de aula - saber experiencial – (TARDIF, 2002); c) pelas experiências da graduação - saber profissional – (TARDIF, 2002).
	Explicação	Resposta imediata do parceiro da situação de interação, com marcas de reflexão, explicitando compreensão ativa.
	Discordância	Resposta imediata do parceiro da situação de interação, discordando daquilo que está sendo discutido.
	Sugestão	Resposta imediata, evidenciada a partir da busca de solução de um problema encontrado, evidenciando amadurecimento.
	Questionamento	Resposta imediata, mobilizada por meio de pergunta, com marca explícita de continuidade do diálogo.
Responsividade ativa sem expansão explicativa e exemplificativa	Concordância	Resposta imediata em que o parceiro da situação de interação demonstra concordar com o que está sendo debatido, apenas para que a discussão prossiga, sem marcas de reflexão pessoal.
Responsividade passiva sem expansão	Desconsideração	O parceiro não realiza as tarefas solicitadas, impossibilitando a instauração do diálogo.
Responsividade silenciosa	Dúvida	O parceiro demonstra ainda ter dúvida/dificuldade sobre algo discutido, por apresentar-se em processo de sedimentação do conhecimento.
	Compreensão	O parceiro revela tentativas de compreensão, encontrando-se em processo de internalização (VYGOTSKY, 1988).

Fonte: Ohuschi (2013, p. 50).

As categorias de responsividade de responsividade desenvolvidas por Ohuschi (2013) permitem compreender a interação discursiva como um processo graduado, no qual as respostas dos sujeitos compreendem diferentes níveis de engajamento, elaboração e compreensão do diálogo instaurado.

A responsividade ativa com expansão explicativa e exemplificativa corresponde às respostas imediatas que indicam envolvimento reflexivo e participação efetiva na

situação interativa. Nessa categoria, o sujeito responde e amplia o diálogo por meio de análise, julgamento e avaliação crítica.

A responsividade ativa sem expansão explicativa e exemplificativa, por sua vez, também se manifesta de modo imediato, porém sem aprofundamento discursivo. Nela, a concordância surge como resposta suficiente para a manutenção da interação, funcionando mais como um gesto de adesão momentânea ao fluxo do debate do que como expressão de reflexão pessoal elaborada.

Já a responsividade passiva sem expansão caracteriza-se pela ausência de resposta efetiva, expressa na desconsideração das solicitações ou das tarefas propostas, o que impede a instauração ou a continuidade do diálogo e fragiliza o processo interativo.

Por fim, a responsividade silenciosa refere-se a um plano menos visível, porém fundamental, da interação. Nesse caso, a dúvida sinaliza que o sujeito ainda enfrenta dificuldades ou incertezas em relação ao conteúdo discutido, encontrando-se em processo de sedimentação do conhecimento.

A compreensão, por sua vez, indica tentativas de internalização, nas quais o diálogo ainda não se materializa plenamente em enunciados, mas se desenvolve no plano interno da consciência, em consonância com a perspectiva de mediação e internalização proposta por Lev Vygotsky.

Assim, o conjunto dessas categorias compreendem que a responsividade ultrapassa a lógica simplificada do falar ou do calar, configurando-se como um espectro de posições discursivas que mostram diferentes modos de participação, aprendizagem e construção de sentido no interior das práticas dialógicas.

Conjuntamente aos conceitos expostos, compreendemos que a presença do diálogo interior constitui aspecto fundamental da consciência polifônica, permitindo a coexistência em tensão de diferentes vozes e pontos de vista no interior do sujeito. Conforme Ponzio (2008, p. 101):

Nosso discurso está carregado do discurso do outro, pois falamos através da palavra alheia. Isso ocorre devido ao fato de sermos sujeitos situados tanto historicamente como ideologicamente em contextos sociais. As palavras que utilizamos não são fruto de um sistema isolado, mas sim de enunciações completas e com determinada direção ideológica, ou seja, expressam um projeto concreto, um determinado nexos com a práxis.

Assim, a consciência polifônica manifesta-se nas escolhas linguísticas, na organização do discurso e na produção de sentidos, sendo os níveis de responsividade indissociáveis das trajetórias sociais, históricas e ideológicas dos sujeitos. A abordagem do Círculo entende, portanto, que a linguagem reflete e refrata as dinâmicas sociais, exigindo uma análise atenta à concretude da enunciação.

2 O gênero discursivo Relato de prática

Entendemos com Bakhtin (2011 [1979]) que os gêneros discursivos se constituem a partir de três elementos indissociáveis: o conteúdo temático, o estilo e a construção composicional, os quais se transformam em função da natureza social da comunicação, que se atualiza historicamente conforme novas demandas enunciativas emergem. Ao compreendermos os gêneros discursivos como formas “relativamente estáveis”, esses três elementos operam conjuntamente na constituição dos enunciados, possibilitando compreender como se realizam no plano discursivo e como cada sujeito se insere, posiciona-se e negocia seu lugar de fala, compondo a réplica discursiva.

Nesse percurso, a difusão recorrente nos ambientes acadêmicos e escolares brasileiros da ideia de uma “natureza verbal (linguística) comum” aos gêneros tem contribuído para o esvaziamento da noção de enunciado concreto, na medida em que desconsidera as imbricações conceituais que sustentam o debate sobre o acabamento, tal como proposto pelo Círculo. Entre essas imbricações, destaca-se a relação com o interlocutor e sua influência constitutiva sobre o enunciado, uma vez que o papel do outro (seja em um diálogo, em uma aula ou em outras modalidades enunciativas da vida cotidiana) incide diretamente sobre o conteúdo temático, o estilo e a construção composicional. Esses elementos, articulados na situação concreta de enunciação, interferem no acabamento do dizer, condicionando a forma como o enunciado se organiza para tornar-se inteligível ao outro (Bakhtin, 2016 [1895-1975], p. 13).

Nessa dinâmica, temos os relatos de prática orientados pela OLP como um gênero discursivo de natureza complexa, que se constitui pela incorporação de outros gêneros mobilizados no percurso das oficinas, como: a) o planejamento de cada etapa; b) o diário individual e coletivo; c) os textos literários e não literários, - os quais passam a integrar a arquitetônica do relato, refratando as práticas docentes no movimento de

reflexão sobre a ação pedagógica desenvolvido no exercício das atribuições em sala de aula.

Na orientação das atividades da OLP, o planejamento torna-se o ponto de partida para organizar as oficinas, selecionar, no plano curricular, os conteúdos a serem trabalhados com os alunos e debater, junto à equipe pedagógica, os modos de implementação do material proposto. Embora essa etapa possa parecer de simples execução, ela exige um engajamento significativo por parte do docente, que precisa se apropriar “do caráter coletivo, reflexivo e contínuo do planejamento” (Rojo, 2001, p. 315), assumindo-o como prática discursiva situada e dialógica.

No percurso do planejamento, orienta-se que, ao final de cada etapa, seja produzido um diário em sala de aula de forma coletiva e outro individual por parte do professor, os quais passam a circular como enunciados responsivos. Esses registros costumam ser retomados no início da aula seguinte, momento em que são realizadas inferências de forma coletiva, tanto pelos alunos quanto pelo docente.

Ao final de todas as oficinas planejadas e da constituição desses diários, a elaboração do relato de prática se organiza como um movimento de responsividade predominantemente passiva, na medida em que as réplicas constituídas nos diários vão sendo internalizadas pelo sujeito docente. Nesse processo, o relato de prática assume a condição de gênero discursivo secundário, que assimila e reacentua outros gêneros, como o planejamento e os diários coletivo e individual, reorganizando-os em uma nova totalidade enunciativa.

O relato de prática, por constituir-se como um gênero discursivo que assimila e reacentua outros gêneros mobilizados no percurso das oficinas, apresenta critérios de escrita que orientam a organização composicional do enunciado, de modo a produzir uma disposição inteligível das informações para o interlocutor.

Essa organização possibilita acompanhar o que foi realizado, o que se pretendeu, quem são os envolvidos, em que contexto as ações ocorreram e como determinados acontecimentos foram enfrentados e ressignificados no curso da prática pedagógica, dentre outras possibilidades que se desdobram nesse gênero discursivo.

Essencialmente, a réplica construída pelo docente, a partir de sua atuação nas atividades coletivas, de sua perspectiva sobre os encaminhamentos e de seu estilo individual, abre múltiplos trajetos de escrita, na medida em que refrata experiências,

valores e posicionamentos assumidos no exercício da docência. Nesse sentido, concordamos com Schlatter (2019, p. 26), ao afirmar que:

Um relato de prática é uma reflexão, com e para colegas, sobre algo que chamou a atenção na aula, foi diferente do esperado, deu certo, exigiu muito estudo, colocou em dúvida ou confirmou uma convicção. Algo que fez pensar no diálogo para a reconstrução e análise do vivido, algo que gerou aprendizagem. É o que acontece entre professores quando comentam o que ocorreu na sala de aula e buscam, na conversa, analisar e compreender por que foi assim, o que poderia ser diferente [...].

Nessa concepção, o relato de prática configura-se como um espaço discursivo de reflexão colaborativa, no qual professores dialogam sobre experiências vivenciadas em sala de aula que despertam atenção, divergem das expectativas, obtêm êxito, exigem conhecimento teórico ou suscitam questionamentos.

Esses relatos funcionam como enunciados responsivos, por meio dos quais se analisam e interpretam as práticas pedagógicas em diálogo com outros professores e com as orientações institucionais, favorecendo a compreensão dos eventos ocorridos ao longo das oficinas. Tal interlocução abrange tanto a identificação de aspectos que favoreceram o ensino e a aprendizagem quanto a problematização de caminhos ainda não percorridos e de possibilidades alternativas, inscrevendo o relato de prática como parte de um processo formativo contínuo e dialógico.

A metodologia orientada para a escrita do relato de prática da OLP propõe encaminhamentos que favorecem ao docente em exercício observar, no próprio processo de escrita, a constituição de seu letramento, isto é, como novos saberes são produzidos e reacentuados a partir da possibilidade de refletir sobre a ação no próprio acontecimento do ensino e da aprendizagem, compreendidos, neste estudo, como materializados nos relatos de prática enquanto réplicas discursivas. Assim, esse gênero discursivo apresenta-se como uma proposta que mobiliza o docente a assumir uma posição reflexiva e responsiva diante do processo didático e metodológico que atravessa sua prática profissional enquanto professor de Língua Materna.

Percebemos, ainda, na constituição dos relatos de prática, que a responsividade e a natureza dialógica da linguagem encontram-se indissociavelmente articuladas, uma vez que a compreensão da linguagem como fenômeno fundamentalmente dialógico pressupõe que os enunciados se constituem reiteradamente como respostas a acontecimentos discursivos anteriores, reverberando vozes, valores e posicionamentos axiológicos.

Por essa razão, o escritor do relato assume responsabilidade pelo impacto de suas palavras na conjuntura em que são proferidas, reconhecendo-se como sujeito eticamente implicado na enunciação, consciente das condições sociais e históricas em que os atos intercomunicativos se realizam. Além disso, a abordagem proposta pela OLP favorece a abertura ao diálogo e à circulação de diferentes posicionamentos, configurando um contexto de interação marcado pela colaboração e pelo reconhecimento da alteridade entre professores e alunos.

A proposta de análise da responsividade docente, desenvolvida neste estudo, está intimamente ligada aos posicionamentos axiológicos que constituem o papel social do professor. Ao pensarmos a formação em serviço, apreendemos com Tardif (2022, p. 14) que:

[...] é impossível compreender a natureza do saber dos professores sem colocá-lo em íntima relação com o que os professores, nos espaços de trabalho cotidianos, são, fazem, pensam e dizem. O saber dos professores é profundamente social e é, ao mesmo tempo, o saber dos atores individuais que o possuem e o incorporam à sua prática profissional para a ela adaptá-lo e para transformá-lo.

Desse modo, a constituição do saber docente realiza-se no meio social, no interior das práticas discursivas que atravessam o cotidiano escolar, uma vez que seu objeto de trabalho são as práticas sociais construídas com os alunos e com os diferentes atores humanos e não humanos do contexto escolar. Assim, compreendemos a formação em exercício da profissão como a possibilidade de renovação contínua dessas práticas sociais, favorecendo o processo de construção do conhecimento discursivo tanto dos alunos quanto dos professores, em um movimento dialógico e historicamente situado.

A edição da OLP (2021) propôs aos docentes participantes a escrita de um relato de prática como parte de um processo formativo de caráter integral, contemplando tanto a avaliação de habilidades linguísticas quanto pedagógicas. Essa configuração do gênero discursivo relato de prática pode ser compreendida como um exercício de letramento crítico na docência, no qual “a formação do educador deve ser permanente e sistematizada, porque a prática se faz e refaz” (Freire, 2002, p. 38).

Nesse contexto, os professores compartilham experiências e, também, respondem a uma demanda institucional estruturada por critérios específicos, concebidos para criar situações em que o sujeito reflita responsivamente sobre a prática docente, recrie encaminhamentos a partir da realidade vivida, intervenha de modo

situado para alcançar os objetivos propostos e articule estudo, ensino, reflexão e ação em um movimento contínuo e dialógico.

3 Metodologia

Trata-se de um estudo de caso, uma vez que concentramos os esforços analíticos em um objeto singular e situado, o gênero discursivo relato de prática, tomado como enunciado concreto, com o intuito de compreender detalhadamente suas características, seus contextos e suas dinâmicas no interior da esfera de formação docente, orientada pela OLP. Esse método possibilita explorar condições complexas e multifacetadas do percurso da escrita, considerando o relato como acontecimento discursivo, o que favorece uma compreensão contextualizada do objeto em análise.

Nesse percurso, a abordagem metodológica qualitativa de base interpretativista configura-se como escolha epistemológica, pois “não há como observar o mundo independentemente das práticas sociais e dos significados vigentes”, ao mesmo tempo em que reconhece, por parte das pesquisadoras, “a capacidade de compreensão [...] enraizada em [nossos] próprios significados”, assumindo a posição ativa do pesquisador frente ao objeto investigado (Bortoni-Ricardo, 2008, p. 33).

Acreditamos, portanto, que, por se tratar de um estudo de caso em que a colaboradora autora do relato e as pesquisadoras se constituem como sujeitos sócio-historicamente situados, são levados em consideração os traços subjetivos, as experiências e as particularidades de cada pessoa envolvida, em consonância com uma perspectiva dialógica de pesquisa (Dal-Farra; Lopes, 2013).

Para a constituição deste artigo, buscamos a adesão da autora do relato de prática participante das Olimpíadas de Língua Portuguesa (OLP, 2021), uma vez que o foco do estudo recai sobre textos produzidos em situação de formação docente em exercício nesse contexto. A partir do consentimento da docente autora do relato analisado, compreendemos sua posição como colaboradora, interlocutora ativa da pesquisa, cuja enunciação orienta a arquitetura do estudo, desde o levantamento bibliográfico até a definição das categorias e dos níveis de responsividade mobilizados ao longo da análise.

Na construção entre teoria e prática que sustenta este estudo (especificamente na análise da responsividade nos relatos de prática) foram experimentados diferentes encaminhamentos analíticos, até a escolha daquele que permitisse avançar na

compreensão do objeto e contribuir para o debate no campo. Como nos lembra Moita Lopes (2006, p. 85), “[...] a questão contemporânea parece ser relativa a como reinventar a vida social, o que inclui a reinvenção de formas de produzir conhecimento, uma vez que a pesquisa é um modo de construir a vida social ao tentar entendê-la”. Nesse sentido, compreendemos a coerência de discutir a reflexão na ação a partir de contextos locais, articulados a projetos de abrangência nacional, como a OLP (2021).

O relato de prática participante da OLP (2021), analisado neste estudo, foi escrito por uma professora da educação básica, da rede pública de ensino do Estado do Tocantins. Embora reconheçamos a centralidade dessa docente no processo de constituição da pesquisa **(uma vez que sua escrita configura o próprio objeto de análise)**, optamos por utilizar apenas a inicial de seu nome, em respeito à preservação de sua identidade. Assim, denominamos a professora autora do relato de prática “Na simplicidade das memórias”, como Prof. RS.

4 Análise de um relato de prática da OLP

Este estudo aborda particularidades significativas, no âmbito da análise linguística, a partir da perspectiva do gênero discursivo relato de prática, compreendido como enunciado concreto. Esse gênero organiza-se, por sua própria natureza, como resposta a uma demanda institucional específica, situada no contexto da Olimpíada de Língua Portuguesa (OLP, 2021). Nessa lógica, o relato de prática se constitui como uma réplica discursiva, construída em consonância com a solicitação subjacente e atravessada por valores, avaliações e posicionamentos do sujeito enunciatador.

Neste artigo, portanto, abordamos a intersecção entre a estrutura textual do relato de prática e sua função comunicativa, considerando a inseparabilidade entre forma, conteúdo temático e estilo, ao mesmo tempo em que observamos como esse enunciado se realiza como resposta dialogicamente orientada, refletindo os contornos da própria demanda comunicativa. Essa perspectiva permite apreender tanto os aspectos linguísticos e composicionais, como os modos pelos quais os participantes refratam a responsividade em um determinado contexto sócio-discursivo.

A constituição responsiva do relato de prática ancora-se nos pressupostos teóricos do Círculo de Bakhtin (Volóchinov, 2019 [1895-1936]; 2021 [1895-1926]; Bakhtin, 2011 [1979]; 2016 [1895-1975]), conforme antecipado na primeira seção deste

artigo. Nesse escopo, mobilizamos as categorias de responsividade ativa, passiva e silenciosa, compreendidas como instrumentos analíticos, e ampliadas pelas contribuições de Menegassi (2009) e Ohuschi (2013). Essas categorias, deslocadas e reelaboradas a partir do Círculo, possibilitam apreender como sujeitos em formação docente assumem posições responsivas no interior do gênero discursivo em questão.

A escrita dos relatos de prática configura-se como réplica à totalidade da dinâmica formativa orientada pela OLP. Nesse percurso analítico, buscamos elementos que correspondem às manifestações de responsividade presentes nos textos, especialmente nos momentos em que se observa uma resposta direta ou reacentuada a enunciados anteriores, a orientações institucionais ou a interlocutores específicos. A seguir, apresentamos o relato de prática analisado neste estudo.

Relato de prática Na simplicidade das memórias

“Porque o passado me traz uma lembrança do tempo que eu era criança. E o medo era motivo de choro, desculpa para um abraço ou um consolo”

Cazuza e Frejat

Rememorar momentos do nosso passado e resgatar as raízes de nossa origem é importante para mostrar quem somos e que significado tem a nossa vida presente. O passado nunca morre, engana-se quem pensa que o enterrou. Ele está sempre vivo, pois somos fruto dele. O trabalho com o gênero memórias literárias é um mergulho inusitado no passado de outras pessoas. E como é interessante conhecer a história de vida de pessoas idosas!

A música “Poema” de Cazuza e Frejat, interpretada pela fascinante voz de Ney Matogrosso, traduz o sentimento das memórias de quem já chegou à terceira idade e sobrevive com a simplicidade de suas lembranças. Foi a partir da mensagem dessa canção que me inspirei para explicar aos alunos em que se motiva o gênero memórias. Se não fosse o contexto pandêmico em que estamos, tenho certeza de que teríamos aulas maravilhosas com essa proposta de produção, como já aconteceram em outras edições das Olimpíadas. Não tem sido fácil trabalhar com aulas remotas, o distanciamento nos impede de avançar com as ideias planejadas.

A realidade da escola Padre Giuliano Moretti é bastante delicada, a maioria dos alunos que atendemos são da zona rural, assim, o acesso deles aos meios de comunicação da tecnologia é bastante restrito. A logística para encontrá-los por meio da “Busca ativa”, também tem sido complicada. A Busca ativa é uma ação que a escola executa constantemente, percorrendo os lares, mesmos os mais longínquos, para resgatar vidas estudantis. Nesse contexto, o ensino da Língua Portuguesa fica bastante comprometido e desenvolver a proposta das Olimpíadas de Língua Portuguesa – 7ª edição foi um grande desafio.

Iniciei a sequência didática da proposta no segundo roteiro de estudos do primeiro bimestre, no mês de maio. Elaborei atividades epilinguísticas com o gênero memórias, para que os alunos fossem se aproximando dos recursos linguísticos, mesmo antes de conhecer a conceituação que envolve o gênero, fazendo leituras descontraídas. Escolhi textos bem sentimentais, com o intuito de fazê-los mergulhar no saudosismo das lembranças de pessoas que nem conhecemos e ao mesmo tempo para perceber os recursos da linguagem literária. Um dos autores trabalhados foi o Manoel de Barros. Os roteiros vieram respondidos com êxito.

O segundo passo que organizei foi uma aula on-line para caracterizar e conceituar o gênero memórias literárias e explicá-los sobre as olimpíadas. Explanei sobre o primeiro passo para a produção desse gênero e apresentei, de forma minuciosa, o roteiro de uma entrevista. Apenas os alunos do sexto ano estavam presentes na aula (não foi possível compor um relato para o sétimo ano, uma vez que não produziram o texto a partir das explicações feitas pelo grupo de whatsapp da turma). O terceiro passo aconteceu via WhatsApp, enviei o material pedagógico da 6ª edição das Olimpíadas e links de outras memórias. Pedi que lessem os textos com atenção, depois realizassem a entrevista com uma pessoa idosa e em seguida transcrevessem a entrevista em forma de texto, tal como fora explicado na aula on- line.

A primeira versão do texto chegou em forma de um rascunho nos cadernos, como eu havia pedido. Li, reli e enviei as observações que deveriam fazer e solicitei que me enviassem a segunda versão já digitada. A maior dificuldade dos alunos foi a de usar a linguagem literária, fazendo uso da subjetividade e dos recursos que marcam o tempo passado para que o texto pudesse ser classificado como memórias. Alguns apenas copiaram as respostas da entrevista, sem fazer a passagem do modo objetivo, para o modo subjetivo. Precisei intervir e apresentar a diferença pelo grupo, ou individualmente. A turma do sexto ano tem demonstrado mais acessibilidade para o trabalho remoto com interação síncrona.

Na segunda versão que recebi, os textos ainda necessitavam de mais um toque de poesia. Fiz mais observações, solicitei que lessem mais textos e que tentassem colocar sentimento no que escreviam; dei exemplos, fiz sugestões, corriji os desvios ortográficos, substituí expressões e pedi que reescrevessem a terceira versão e me enviassem digitada. A terceira versão chegou, foi muito prazeroso vê-los avançar, dentro de suas limitações, as quais foram muitas, todavia faz parte do nosso trabalho como profissionais da linguagem valorizar a escrita dos nossos alunos, aproveitando toda a simplicidade que eles expressam e motivando-os a continuarem escrevendo.

Ler e escrever são habilidades que se aprendem experimentando e nós temos o ofício de fazê-los experimentar e a partir do fomento dessa prática formar leitores e escritores. Lembremos Paulo Freire (1998) quando nos diz que “ensinar e aprender são movidos pelo desejo e pela paixão”. Eu acredito nessa educação que se move pelo vínculo de afetos entre alunos e professores e prossigo com meu espírito afetuoso e acalorado. Para socializar os textos que se destacaram, gravei um vídeo realizando as leituras e postei nos grupos e nas redes sociais da escola. O relato se encerra aqui, mas o trabalho está apenas começando, é hora de rever as habilidades que ficaram comprometidas ao longo do percurso da escrita e continuar.

A réplica da prof. RS representa uma competência discursiva construída no interior de uma demanda institucional específica, alinhando-se às expectativas da proposta da OLP (2021). O recorte temático mobilizado pela docente articula-se ao gênero memórias literárias, enfatizando a importância da rememoração do passado como forma de atribuir sentido à experiência individual e coletiva no presente. O gênero discursivo analisado permite apreender movimentos de reflexão-na-ação, entendidos como o “pensar o que fazem, enquanto o fazem”, próprios de situações marcadas por incerteza, singularidade e conflito (Shön, 2000, p. 07).

Nesse percurso, compreendemos que a réplica presente no relato de prática enuncia os sentidos dialogicamente construídos pela docente no processo de constituição do texto em situação de formação em exercício. Ao interpretar os sinais enunciativos, torna-se possível apreender como a professora ressignifica a experiência formativa, bem como quais elementos assumem relevância no processo de letramento crítico e reflexivo (Freire, 2002), refratando valores, afetos e posicionamentos profissionais.

Para aprofundamento da análise do relato de prática, observamos o trecho a seguir, extraído do texto da prof. RS:

Rememorar momentos do nosso passado e resgatar as raízes de nossa origem é importante para mostrar quem somos e que significado tem a nossa vida presente. O

passado nunca morre, engana-se quem pensa que o enterrou. Ele está sempre vivo, pois somos fruto dele. O trabalho com o gênero memórias literárias é um mergulho inusitado no passado de outras pessoas. E como é interessante conhecer a história de vida de pessoas idosas!

A autora apresenta o tópico do trabalho com memórias literárias de modo afirmativo e valorativamente marcado, abordando os deslocamentos temporais necessários para a compreensão do gênero e atribuindo centralidade às narrativas dos idosos como fonte de conhecimento e pertencimento comunitário. Esse posicionamento reverbera uma responsividade ativa com expansão explicativa e exemplificativa (Menegassi, 2008), no nível de opinião, compreendida como uma “resposta imediata, normalmente ligada à crítica, a partir de posicionamento, revelando marcas de reflexão pessoal” (Ohuschi, 2013, p. 161).

A valoração atribuída à memória e às raízes comunitárias constitui um posicionamento axiológico forte, que apresenta o engajamento da docente com a dimensão afetiva, cultural e social da linguagem, aspecto fundamental para o desenvolvimento das competências linguísticas e das relações de pertencimento dos alunos com o lugar que habitam e com os sujeitos que o constituem.

Nesse mesmo propósito comunicativo, observamos no trecho do relato: “[...] foi a partir da mensagem dessa canção que me inspirei para explicar aos alunos em que se motiva o gênero memórias”, a presença de responsividade ativa com expansão explicativa e exemplificativa (Menegassi, 2008).

Contudo, nesse caso, a responsividade se manifesta no nível de explicação e exemplificação, uma vez que se trata de uma “resposta imediata que pode apresentar-se [...] a partir das experiências do trabalho cotidiano de sala de aula” (Ohuschi, 2013, p. 161). Ao explicitar o motivo da escolha da canção “Poema”, de Cazuza e Frejat, como mediadora da abordagem do gênero, a professora constrói um processo reflexivo que articula sensibilidade estética, planejamento didático e intencionalidade pedagógica, configurando a escrita do relato como espaço de reacentuação da experiência vivida em sala de aula.

Nestas análises sobre as réplicas discursivas, buscamos focar na natureza dialógica e interativa da linguagem, observando como diferentes vozes e pontos de vista se constituem no *corpus* dos relatos de prática, uma vez que compreendemos que “[...] cada enunciado é um elo na corrente complexamente organizada de outros enunciados” (Bakhtin, 2011 [1979], p. 272). Concordamos com Ritter e Ohuschi (2022, p. 422) que:

O dialogismo, princípio constitutivo da linguagem, propõe um sujeito ativo, dotado de psiquismo e mergulhado em relações sociais, a partir das quais ele se constitui e constitui o outro, por meio de um sistema que envolve aspecto linguístico, social, histórico e ideológico. [...] O discurso surge no diálogo como sua resposta, como orientação recíproca do discurso de outrem no interior do objeto, mas também é orientado para a resposta antecipada do ouvinte.

Ou seja, o significado de uma enunciação é construído na interação com outros interlocutores, em um processo de negociação de sentidos. No caso deste estudo, temos a professora-autora que escreveu o relato de prática como resposta à demanda institucional da OLP (2021) e, nesse percurso, incorporou e reacentuou outras vozes com as quais interage no cotidiano escolar, como a equipe pedagógica e, principalmente, os alunos.

Em outro fragmento do relato de prática: “[...] Apenas os alunos do sexto ano estavam presentes na aula (não foi possível compor um relato para o sétimo ano, uma vez que não produziram o texto a partir das explicações feitas pelo grupo de *WhatsApp* da turma) [...]”, apresenta-se a constituição de uma responsividade ativa sem expansão explicativa, por parte dos alunos do 7º ano, no nível de desconsideração, uma vez que não realizaram as tarefas solicitadas, o que impossibilitou a instauração do diálogo (Ohuschi, 2013, p. 162).

Observa-se, ainda, a ausência de um movimento responsivo posterior por parte da docente, pois não são acrescentados ao relato elementos avaliativos ou reflexões pessoais acerca dessa situação, o que reduz a possibilidade de prolongamento do diálogo nesse episódio específico.

É importante ressaltarmos que, no período pandêmico, o afastamento social afetou a população mundial em diferentes níveis. Nos contextos escolares, os desafios impostos pelas aulas remotas, pelas desigualdades de acesso e pelas condições materiais da comunidade escolar dificultaram ou impediram a realização de intervenções necessárias ao processo de ensino e aprendizagem. Tais limitações extrapolam a esfera da atuação individual do professor, exigindo respostas mais amplas do Estado, da sociedade e das instituições escolares, especialmente em contextos marcados por vulnerabilidades históricas.

Assim, percebemos, ao longo de todo o relato de prática, que a prof. RS dialoga por meio de suas réplicas discursivas, registrando nos enunciados a negociação entre diferentes vozes sociais e perspectivas axiológicas, inscritas em um espaço-tempo

historicamente situado. Esse movimento confirma que todo discurso encontra-se enraizado em um contexto social específico e que sua compreensão se amplia quando se consideram as réplicas e os posicionamentos dos interlocutores envolvidos (Volóchinov, 2021 [1895-1926]).

Num outro fragmento do RP, confirmamos com Menegassi (2008), a constituição da responsividade ativa com expansão explicativa e exemplificativa:

Na segunda versão que recebi, os textos ainda necessitavam de mais um toque de poesia. Fiz mais observações, solicitei que lessem mais textos e que tentassem colocar sentimento no que escreviam; dei exemplos, fiz sugestões, corriji os desvios ortográficos, substituí expressões e pedi que reescrevessem a terceira versão e me enviassem digitada. A terceira versão chegou, foi muito prazeroso vê-los avançar, dentro de suas limitações, as quais foram muitas, todavia faz parte do nosso trabalho como profissionais da linguagem valorizar a escrita dos nossos alunos, aproveitando toda a simplicidade que eles expressam e motivando-os a continuarem escrevendo.

Na citação apresentada, a professora avalia o processo pedagógico a partir de uma ação reflexiva, que a mobiliza a realizar intervenções didático-discursivas, configuradas no nível de responsividade crítica, entendida como uma “resposta imediata do parceiro da situação de interação, com análise, julgamento e avaliação” (Ohuschi, 2013, p. 161). Esse movimento se adensa quando a docente compartilha orientações, apresenta observações específicas e oferece exemplos concretos, orientando os alunos no processo de reescrita após a leitura das versões iniciais dos textos.

Ainda nesse fragmento, reverbera também a responsividade ativa com expansão explicativa e exemplificativa no nível de opinião (Menegassi, 2008), uma vez que se constitui como uma “resposta imediata, normalmente ligada à crítica, a partir de posicionamento, revelando marcas de reflexão pessoal” (Ohuschi, 2013, p. 161). Ao expressar prazer diante do avanço dos alunos na reescrita, a professora desloca o foco do produto final para o processo formativo, indicando uma preocupação centrada no desenvolvimento das habilidades linguístico-discursivas, e não apenas no resultado do trabalho.

Essas marcas linguístico-discursivas reafirmam o enunciado da professora como uma réplica, compreendida aqui no interior da dinâmica da responsividade e do diálogo, presentes na construção dos enunciados. Conforme Santos e Fuza (2020, p. 04), “os enunciados/réplicas, frutos da interação, apresentam conclusibilidade específica, ao expor a posição dos falantes que assumem uma atitude responsiva”. O enunciado, enquanto unidade real da comunicação, tem sua estrutura transformada pela resposta do

outro, apresentando uma conclusibilidade cujos limites são definidos pela alternância entre os sujeitos.

Nesse âmbito, a réplica configura-se como continuidade do diálogo, como resposta de um enunciado a outro, demonstrando uma atitude responsiva por parte do locutor (Bakhtin, 2011 [1979]). A seguir, apresentamos, no Quadro 03, outros excertos do relato de prática da prof. RS, como exemplificação das categorias de responsividade ampliadas por Menegassi (2008) e Ohuschi (2013).

Quadro 03: Níveis de responsividade do RP da prof RS

CATEGORIA E NÍVEL DE RESPONSABILIDADE	TRECHOS DO RP 1 DA PROF RS	ANÁLISE DOS TRECHOS
Responsividade ativa com expansão explicativa e exemplificativa: nível crítica	"Não tem sido fácil trabalhar com aulas remotas, o distanciamento nos impede de avançar com as ideias planejadas."	A responsividade ativa se manifesta na avaliação da situação vivida, ao considerar a dificuldade das aulas remotas e, na sequência, expandir a explicação ao explicitar o distanciamento como obstáculo concreto, fornecendo elementos contextuais. O nível crítico na construção dialógica apresenta-se na análise reflexiva da docente sobre os limites impostos ao planejamento, assumindo um posicionamento avaliativo diante da prática.
Responsividade ativa com expansão explicativa e exemplificativa: nível opinião	"Eu acredito nessa educação que se move pelo vínculo de afetos entre alunos e professores e prossigo com meu espírito afetuoso e acalorado".	Essa categoria constitui-se pela explicitação de um posicionamento axiológico, ao compartilhar a crença na importância de uma educação fundamentada nos vínculos afetivos. O nível de opinião na construção dialógica manifesta-se pela marca enunciativa "eu acredito", demonstrando uma perspectiva pessoal e valorativa sobre a prática pedagógica, que reacentua o discurso institucional a partir da experiência singular da docente.
Responsividade ativa com expansão explicativa e exemplificativa: nível explicação	"Nesse contexto, o ensino da Língua Portuguesa fica bastante comprometido e desenvolver a proposta das Olimpíadas de Língua Portuguesa – 7ª edição foi um grande desafio".	Essa categoria refere-se à explicitação das condições concretas que atravessam a prática docente, configurando uma resposta engajada ao contexto comunicativo. O nível de explicação se constitui ao detalhar os efeitos do contexto pandêmico sobre o ensino, permitindo uma compreensão ampliada das dificuldades enfrentadas, sem deslocar o foco da responsabilidade profissional assumida pela docente.
Responsividade ativa com expansão explicativa e exemplificativa: comentário e exemplificação	"A logística para encontrá-los por meio da 'Busca ativa', também tem sido complicada. A Busca ativa é uma ação que a escola executa constantemente, percorrendo os lares, mesmos os mais longínquos, para resgatar vidas estudantis".	Essa categoria destaca-se pela ampliação explicativa do comentário inicial, uma vez que a docente não apenas menciona a dificuldade, mas exemplifica e descreve a ação institucional da 'Busca ativa', tornando o enunciado inteligível ao interlocutor e reacentuando a dimensão social da prática escolar.

Responsividade passiva sem expansão: nível desconsideração	“Apenas os alunos do sexto ano estavam presentes na aula (não foi possível compor um relato para o sétimo ano, uma vez que não produziram o texto a partir das explicações feitas pelo grupo de whatsapp da turma)”	Essa categoria refere-se à ausência de resposta por parte dos alunos do sétimo ano, caracterizando o nível de desconsideração, uma vez que não houve realização das tarefas solicitadas, o que impossibilitou a instauração do diálogo nesse episódio específico. Observa-se, ainda, que o relato não apresenta um movimento responsivo posterior da docente, o que restringe a continuidade dialógica nesse ponto do texto.
Responsividade silenciosa: nível compreensão	“[...] mas o trabalho está apenas começando, é hora de rever as habilidades que ficaram comprometidas ao longo do percurso da escrita e continuar”.	Ao final do relato, a professora expressa uma atitude reflexiva voltada para o futuro da prática, indicando que as competências docentes encontram-se em processo de internalização, configurando uma responsividade silenciosa de efeito retardado, orientada para a reorganização das ações pedagógicas subsequentes.

Fonte: Autoras (2025).

Em nossa abordagem, a responsividade constitui elemento central para a compreensão da natureza dialógica da linguagem, permitindo apreender os modos de negociação de sentidos e de posicionamentos axiológicos na interação comunicativa entre os participantes do discurso. Dessa forma, os princípios orientadores mobilizados oferecem subsídios importantes para o estudo da linguagem no campo da Linguística Aplicada, especialmente em contextos de formação docente em exercício.

Considerações Finais

Este artigo teve como objetivo analisar a constituição da responsividade no relato de prática de uma professora de Língua Portuguesa da rede pública do estado do Tocantins, produzido em contexto de formação continuada da Olimpíada de Língua Portuguesa (OLP, 2021), concebendo esse gênero como réplica discursiva à luz da teoria do Círculo de Bakhtin. A análise desenvolvida permitiu compreender como o relato de prática se organiza como um enunciado concreto, situado histórica e institucionalmente, no qual se inscrevem respostas, posicionamentos e avaliações do sujeito docente diante de sua própria prática pedagógica.

Os resultados demonstraram que a responsividade se manifesta no relato de prática em diferentes formas e níveis: ativa com expansão explicativa e exemplificativa, ativa sem expansão, passiva e silenciosa, confirmando que a escrita do relato se constitui como espaço de reflexão, negociação de sentidos e reacentuação das

experiências vividas. Nesse processo, a professora colaboradora dialoga com orientações da OLP, com os desafios impostos pelo contexto pandêmico, com os alunos e com outras vozes presentes no cotidiano escolar, apresentando a natureza essencialmente dialógica da linguagem e da formação docente.

Ao conceber o relato de prática como gênero discursivo e como réplica, este estudo contribui para a compreensão do papel da escrita reflexiva na formação continuada de professores. A análise demonstrou que o relato de prática favorece a explicitação de posicionamentos axiológicos, a avaliação crítica das ações pedagógicas e a projeção de encaminhamentos futuros, articulando reflexão-na-ação, conforme proposto por Schön (2000), e formação permanente, na perspectiva freireana. Assim, a responsividade emerge como elemento central para compreender como o professor se constitui discursivamente no exercício da profissão, assumindo responsabilidade ética e social por suas escolhas pedagógicas.

No campo da Linguística Aplicada, as contribuições do estudo se alinham diretamente aos objetivos propostos. Primeiramente, ao analisar o relato de prática como enunciado situado, o trabalho salienta a aplicabilidade dos pressupostos do Círculo de Bakhtin, em contextos concretos de ensino, demonstrando como conceitos como dialogismo, responsividade, enunciado e axiologia se materializam em práticas formativas reais. Em segundo lugar, os resultados apontam para a importância do relato de prática como instrumento de formação docente, capaz de promover processos de ressignificação da prática pedagógica no ensino de Língua Materna. Por fim, o estudo indica que a responsividade pode ser compreendida como princípio formativo, passível de orientar propostas de formação continuada e diretrizes curriculares que valorizem práticas pedagógicas dialógicas, críticas e contextualizadas.

A análise do relato de prática, orientado pela OLP (2021), reforça, ainda, o potencial desse gênero discursivo como dispositivo formativo, ao possibilitar que o docente reflita sobre suas ações, sobre as condições sociais e históricas que atravessam o ensino e sobre os processos de aprendizagem dos alunos. Nesse sentido, o relato de prática se mostra um espaço privilegiado para a construção de uma consciência profissional reflexiva, em consonância com os objetivos da formação em serviço e com a concepção de linguagem como prática social.

Reconhecemos que este estudo se fundamenta na análise de um único relato de prática, o que não permite generalizações amplas. Contudo, à luz da perspectiva do

Círculo de Bahktin, a singularidade do enunciado analisado constitui-se como fonte legítima de conhecimento, pois elabora, em sua concretude, modos possíveis de constituição da responsividade docente em contextos de formação continuada. Investigações futuras poderão ampliar esse olhar, contemplando outros relatos, diferentes edições da OLP ou distintos contextos formativos, adensando a compreensão das relações entre linguagem, prática pedagógica e formação docente.

Diante do percurso analítico desenvolvido, a análise da responsividade no gênero discursivo relato de prática contribui significativamente para o entendimento da formação reflexiva de professores de Língua Portuguesa. Ao alinhar os resultados obtidos aos objetivos propostos, reafirmamos que conceber o relato de prática como réplica discursiva permite apreender o caráter dialógico da docência e da linguagem, destacando o papel da escrita como espaço de reflexão, responsabilidade e transformação no desenvolvimento profissional docente.

Referências

- BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso**. Tradução de Paulo Bezerra. 1. ed. São Paulo: Editora 34, 2016.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- DAL-FARRA, Rossano André; LOPES, Paulo Tadeu Campos. Métodos mistos de pesquisa em educação: pressupostos teóricos. **Nuances: estudos sobre educação**, Presidente Prudente, v. 24, n. 3, p. 67–80, set./dez. 2013.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 16. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

LOPES, Luiz Paulo da Moita. Linguística aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. In: LOPES, Luiz Paulo da Moita (org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 85–107.

MENEGASSI, Renilson José. Responsividade e dialogismo no discurso escrito. In: NAVARRO, Pedro (org.). **O discurso nos domínios da linguagem e da história**. 1. ed. São Carlos: Claraluz, 2008. p. 135–160.

MENEGASSI, Renilson José. Aspectos da responsividade na interação verbal. **Língua & Letra**, Cascavel, v. 10, n. 18, p. 147–170, jan./jun. 2009.

OHUSCHI, Márcia Cristina Greco. **Ressignificação de saberes na formação continuada**: a responsividade docente no estudo das marcas linguístico-enunciativas dos gêneros notícia e reportagem. 2013. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2013.

PONZIO, Augusto. **A revolução bakhtiniana**: o pensamento de Bakhtin e a ideologia contemporânea. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2008.

RITTER, Luciana Cristina Bassetti; OHUSCHI, Márcia Cristina Greco. Leitura e análise linguística em perspectiva dialógica: caminhos possíveis. In: ANGELO, Cristiane Maria Padoan; MENEGASSI, Renilson José; FUZA, Ângela Francine (org.). **Leitura e ensino de língua**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022. p. 401–430.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues. Modelização didática e planejamento: duas práticas esquecidas do professor? In: KLEIMAN, Ângela Bustos (org.). **A formação do professor**: perspectivas da linguística aplicada. 1. ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001. p. 313–335.

SANTOS, Maria das Graças Andrade dos; FUZA, Ângela Francine. Réplicas dialógicas em aula de leitura: o trabalho com perguntas e resposta argumentativa no ensino fundamental. **Línguas & Letras**, Cascavel, v. 21, n. 49, p. 1–18, jan./jun. 2020.

SCHLATTER, Margarete. O percurso de escrita do relato de prática: da experiência vivida à proposta de uma reflexão singular. **Na Ponta do Lápis**, São Paulo, v. 15, n. 33, p. 26–31, jul. 2019.

SHÖN, Donald A. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Tradução de Roberto Cataldo Costa. 1. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SOBRAL, Adail. **Do dialogismo ao gênero**: as bases do pensamento do Círculo de Bakhtin. 1. ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009.

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

VOLÓCHINOV, Valentin Nikolaevich. **A palavra na vida e a palavra na poesia**: ensaios, artigos, resenhas e poemas. Tradução de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. 1. ed. São Paulo: Editora 34, 2019.

VOLÓCHINOV, Valentin Nikolaevich. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. 3. ed. São Paulo: Editora 34, 2021.