

**INTERAÇÃO E ALTERIDADE NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA
PORTUGUESA**

Karina Mayara Leite Vieira

Eixo 4 - Políticas de formação de professores
- Relato de Pesquisa - Apresentação Oral

Este texto aborda aspectos relacionados à formação do professor de língua portuguesa a partir dos conceitos bakhtinianos de interação e alteridade (BAKHTIN, 2006a; 2006b). Para tanto, recorro às reflexões que fiz durante a minha pesquisa de mestrado finalizada em outubro de 2013, da qual resultou a dissertação intitulada “Escrever na escola: o trabalho pedagógico e a formação de alunos escritores”. A investigação, qualitativa de orientação sócio-histórica (FREITAS, 2007), teve como objeto de pesquisa a escrita e o ensino da escrita na escola, e buscou compreender como os alunos se formam escritores. Dialogicamente à reflexão sobre a formação de escritores, e partindo da minha experiência como professora-pesquisadora, busquei compreender também aspectos relacionados à formação de professores de língua portuguesa: como formar professores de língua materna que contribuem para formar alunos escritores? Assim, embasando-me no trabalho que realizei, nos dados da referida pesquisa, na minha experiência como professora-pesquisadora e nas reflexões que realizei durante a escrita da dissertação, proponho para o presente texto retomar alguns pontos discutidos na dissertação e refletir sobre questões relacionadas à formação de professores de língua portuguesa, considerando a interação e a alteridade como pilares que sustentam essa formação. PALAVRAS-CHAVE: interação; alteridade; formação de professores.

INTERAÇÃO E ALTERIDADE NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA

Karina Mayara Leite Vieira. UNESP, Universidade Estadual Paulista.

1. Introdução

Neste texto, socializo parte das reflexões que fiz na minha pesquisa de mestrado finalizada em outubro de 2013, da qual resultou a dissertação intitulada *“Escrever na escola: o trabalho pedagógico e a formação de alunos escritores”*. A investigação, qualitativa de orientação sócio-histórica (FREITAS, 2007), teve como objeto de pesquisa a escrita e o ensino da escrita na escola, e buscou compreender como os alunos se formam escritores. Dialogicamente à reflexão sobre a formação de escritores, e partindo da minha experiência como professora-pesquisadora, busquei compreender também aspectos relacionados à formação de professores de língua portuguesa: como formar professores de língua portuguesa para formar alunos escritores?

Para me acercar do objeto e questões de pesquisa, produzi dados durante as aulas de Língua Portuguesa que ministrei para alunos de um 8.º ano de uma escola da rede pública estadual do interior de São Paulo no ano de 2011. Os dados foram registrados em variantes do gênero diário – diários pessoais, diários coletivos (escritos pelos alunos) e diário de campo (escrito por mim).

Assim, embasando-me no trabalho que realizei, nos dados da referida pesquisa, na minha experiência como professora-pesquisadora e nas reflexões que realizei durante a escrita da dissertação, proponho para a presente discussão refletir sobre a formação de professores de língua materna a partir dos conceitos de interação e alteridade, postulados pelo filósofo da linguagem Mikhail Bakhtin (2006a; 2006b).

2. Interação que forma o aluno e o professor

A interação ocupa um lugar central na formação do aluno, em específico, na sua formação leitora e escritora: formação atravessada pela linguagem, constituída na linguagem, na relação dialógica entre professor e alunos. O docente dificilmente consegue fugir da condição de interlocutor de seus alunos; e para o professor de língua portuguesa, que tem a língua(gem), materializada nos mais diversos textos, como objeto de ensino, a interação com os alunos e seus escritos é condição para que o ensino e a aprendizagem da língua se realizem.

Em outras palavras, para formar leitores e escritores (e cidadãos, e humanos) é central a interação, ou seja, é indispensável um professor que compreende a língua(gem) como interação e que se abre ao diálogo. Pensar a formação de leitores e escritores implica antes pensar a formação do professor de língua materna.

Se a aprendizagem dos alunos se realiza na interação, ou como considera Vigotski, em “formas de relação experienciadas com os outros” (FREITAS, 2005), com o professor não é diferente, sujeito também em formação:

Diário de campo – 01 de abril

Está na hora de começar a pensar nos diários e nos aspectos formais da escrita, pois às vezes eles contam relatos tão emocionantes que fica difícil olhar para questões de ordem gramatical.

Por exemplo, o primeiro escrito do William em seu diário foi sobre a primeira vez que ele viu seu pai, um relato emocionante sobre a sua vinda para Rio Claro [...]

Como corrigir um relato como esse? Mesmo que eu não rabisque as palavras e chame a atenção para as questões de escrita em uma folhinha à parte é como se eu dissesse que o que importa para mim é se ele escreveu certo ou errado as palavras, quando, na verdade, não é isso que eu quero.

Se o aluno aprende interagindo com um interlocutor adulto, leitor, escritor, proficiente na sua língua materna, o professor, por sua vez, também aprende ao ensinar. No registro acima, a professora busca caminhos para contribuir para a formação dos educandos e, de repente, descobre-se também em um processo formativo, indagando-se, buscando caminhos para potencializar a aprendizagem da escrita pelos alunos: “(...) *eles contam relatos tão emocionantes que fica difícil olhar para questões de ordem gramatical. [...] Como corrigir um relato como esse?*”

A professora aprende ao ensinar, aprende a ensinar na interação com os textos de seus alunos:

Diário de campo – 27 de maio

Eles [os alunos] estão me proporcionando reflexões sobre o que estou fazendo em sala de aula, pois em seus diários eles me dizem muito do que é ser professora. Essa é a outra função que o diário adquiriu: a de me revelar outros olhares sobre a minha prática. Constantemente eles escrevem sobre mim: em grande parte são elogios, mas também há críticas (e agradeço muito por elas). Quando não falam de mim, falam sobre as aulas, sobre as propostas que lhes faço, as que lhes são feitas em outras matérias, a sua relação com os colegas, com os familiares e assim por diante. Esse olhar do aluno é algo precioso (...)

Essas relações experienciadas com os outros, como é dito na teoria vigotskiana, ou esse emaranhado de relações de alteridade, na perspectiva bakhtiniana (BAKHTIN, 2006b) constituem possibilidades de formação do professor de língua portuguesa.

Partindo da minha experiência, vejo que os encontros com os alunos e seus textos revelaram durante a pesquisa a necessidade de voltar o olhar para a minha própria prática e refletir sobre a minha formação docente, sobre a formação do professor de língua materna. Necessidade de reflexão que se colocava quando me deparava com escritos como o que segue:

Diário de Virgínia – 16 de agosto

Primeira mente quero me desculpar por ter parado de escrever no meu Diário, ultimamente ando muito mais muito desanimada, minha mãe largou do meu pai e isso abalo muito comigo por causa da separação dos meus pais fiquei sem comer quase 1 semana estou muito triste com isso a mais deixa isso pra lá se não deu certo fazer o que néh?

Então diário na minha vida estou me sentindo tão sozinha... meu coração está vazio, só tem uma coisa que eu estou contente, é que eu já não amo mais ninguém, agora já não sofro mais com isso.

Na minha vida estou passando por tantas provações que eu não desejo tudo isso nem pra um cachorro, não aguento mais ver minha mãe chorando pelos cantos, minha irmã jogando as coisas na nossa cara, porque agente estamos morando com ela, infelizmente mais provisoriamente. Tudo está tão difícil na minha vida...

Impossível dialogar com o aluno que assim se revela apenas com base na Gramática Normativa, da Linguística Textual ou da teoria dos gêneros discursivos, áreas que norteiam a disciplina de língua portuguesa nas escolas brasileiras. A impossibilidade de pensar o ensino de língua apenas nesses termos se coloca porque a língua é espaço de diálogo e interação, e não há diálogo sem reconhecimento do outro, reconhecimento da alteridade. Não há como considerar a língua como interação e ignorar o interlocutor e suas condições (não apenas condições de comunicação, mas, sobretudo, suas condições sociais).

Interação e alteridade surgem como dois pilares sobre os quais se sustenta a formação do professor de língua portuguesa. O conceito de alteridade, assim como o de interação, está alicerçado na própria concepção bakhtiniana de palavra/linguagem: “Toda palavra serve de expressão a *um* em relação ao *outro*. Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros” (BAKHTIN, 2006b, p.115, grifos do autor). Pressupor a palavra/texto do aluno apenas do ponto de vista formal implica negar essa relação eu/outro, negar o outro na sua condição de sujeito, sujeito com suas histórias, histórias que nos atravessam, nos (trans)formam.

A alteridade se relaciona ainda ao conceito de exotopia, também postulado por Bakhtin (2006a), que possibilita o que o autor chama de “excedente de visão”. Exotopia é a possibilidade de olhar de um lugar de fora, exterior, o lugar único, insubstituível que ocupo, que apenas eu posso ocupar e do qual apenas eu posso olhar: “(...) porque nesse

momento e nesse lugar, em que sou o único a estar situado em dado conjunto de circunstâncias, todos os outros estão fora de mim” (p. 21).

Assim, o outro, do seu lugar exotópico, com seu “excedente de visão”, me completa, oferece uma imagem de mim que eu, do lugar que ocupo, não posso ter, assim como eu construo, com o meu excedente de visão, uma imagem do outro que ele não é capaz de fazer de si. Tomo consciência de mim a partir da consciência que tenho do outro, a partir das nossas relações com os outros nos formamos.

Em outras palavras, o professor que assume a língua como interação, assume não um mero conceito teórico, mas uma postura (GERALDI, 1984), uma postura dialógica, o que implica reconhecer o outro, contribuir para a formação dos alunos e se inserir em um processo significativo de formação.

O professor formar-se, portanto, na interação com o outro, interação que possibilita relações de alteridade, alteridade que oferece olhares outros sobre si e sua prática pedagógica, imagem a que o docente, do lugar que ocupa, dificilmente teria acesso.

3. Aspectos da formação de professores de língua portuguesa

Esse atentar-me para a centralidade da interação e alteridade, da experiência e do encontro, esse processo de caminhar, de dialogar, de assumir e refletir sobre concepções e práticas do ensino de português deveria ser sinalizado como possibilidade já na graduação. Sem pretensão de me aprofundar em questões de currículo e disciplinas dos cursos de Letras existentes no nosso país, arrisco-me a questionar: em que medida esses cursos de licenciatura tem enfatizado processos formativos que articulam relações entre teoria e prática voltadas para o ambiente escolar? Essas licenciaturas têm possibilitado a reflexão na universidade, na formação inicial, sobre concepções e problemáticas que envolvem o ensino de língua portuguesa nas escolas, futuro *lócus* de trabalho de boa parte dos estudantes de Letras?

Parece-me que a formação inicial para professores de língua portuguesa tem deixado lacunas, e o professor iniciante que ingressa na escola é sujeito a uma espécie de prova de fogo. Não saber o que ou como ensinar e menos ainda a quem se está ensinando. Não ser escutado(a) pelos alunos e não escutar os alunos. Não conseguir “dar a sua aula”. Não conseguir dar ou receber. Chorar no banheiro da escola...

Lembro-me, sem muitos detalhes, das expressões de indiferença de alguns alunos, das caras de expectativa de alguns outros. As primeiras aulas eram espécies de palestras em que eu explanava resumidamente sobre a história da nossa língua, os países de língua portuguesa, as variações linguísticas, as definições de literatura e texto poético. Vejo-me em outra cena, chorando no banheiro da escola porque os alunos conversavam muito, a ponto de eu não conseguir “dar minha aula”. Enquanto isso, uma professora mais experiente, e conhecida da turma há mais tempo, junto com a coordenadora das classes de Ensino Médio da escola ocupavam meu posto, conversando com os alunos sobre esse comportamento (VIEIRA, 2013, p. 27).

A partir de minha própria experiência como professora (iniciante) consigo enxergar a necessidade de rever a formação inicial e continuada de professores. Uma formação que ao longo de todo o curso estabeleça articulações entre teoria e prática, abandonando a dicotomização dessas dimensões, que não podem ser pensadas de maneira isolada.

Além de reavaliar a formação do professor no que se refere aos aspectos apontados, em relação às políticas públicas para o ensino de língua e à formação do professor de português, seria necessário ponderar em que medida as políticas têm considerado os processos de formação inicial e continuada desses professores como pressuposto para que realizem mudanças no ensino de língua, no ensino da leitura e da escrita.

É possível compreender que temos caminhado alguns passos na direção de políticas públicas para o ensino de língua que consideram como foco a leitura e a escrita: publicações de referenciais e diretrizes curriculares propondo mudanças no ensino de língua, livros didáticos que tentam acompanhar as recomendações de tais referenciais e diretrizes, distribuição de livros de literatura nas escolas etc. Porém, para que se efetivem realmente as proclamadas mudanças, talvez seja necessário questionar a qualidade dessas políticas, ou seja, questionar o lugar que o professor com sua formação tem ocupado em meio a essas:

Apesar das diretrizes curriculares contidas nas políticas públicas para o ensino da língua, como trabalhar com seus conteúdos e quais desses conteúdos o professor deve ensinar continuam sendo algumas das indagações de muitos professores e objeto de pesquisa de inúmeros pesquisadores da área de ensino-aprendizagem [...] (...) os trabalhos na área de ensino da língua apontam que ainda que novas propostas teórico-metodológicas preconizem o conhecimento da língua em detrimento do conhecimento de sua estrutura gramatical, as práticas de ensino nas salas de aula continuam voltadas para o conhecimento gramatical (ZUIN; REYES, 2010, p. 20-24).

Como contribuir para a formação de leitores e escritores sem considerar a qualidade dos processos formativos na formação inicial ou continuada de professores de língua portuguesa? É necessário questionar os modelos de formação propostos, uma vez que as mudanças explicitadas nas políticas públicas apenas se materializam na voz e ação dos professores e não via documentos e decretos, livros didáticos e materiais pedagógicos, avaliações externas e gratificações.

É necessário que os (futuros) professores, estando na universidade, possam pensar e questionar a teoria e a prática, e buscar relações entre elas; apropriar-se da pesquisa para melhor compreender a realidade, sobretudo a realidade complexa das escolas brasileiras, das condições sociais de alunos e professores. E que, estando na escola, possam compartilhar espaços de formação continuada; socializar a organização do trabalho pedagógico com seus pares, partilhar suas ideias, concepções e práticas.

Se o discurso vigente busca focar na necessidade de melhoria educacional, é preciso que se considere que qualidade educacional não se faz com papéis, números e propagandas. Qualidade educacional se faz também pela produção ativa do professor, pela reflexividade crítica sobre suas práticas, no diálogo com seus pares, “por isso é tão importante *investir a pessoa* e dar um estatuto ao *saber da experiência*” (NÓVOA, 1995, p. 25, grifos do autor). Investir no professor na formação continuada e na formação inicial, dar estatuto à profissão em sentido amplo, passando obviamente pela valorização da carreira em termos financeiros, mas não apenas. Considerar os professores como sujeitos, narradores, autores...

Até quando as estratégias de formação de professor em serviço e as políticas públicas de acesso à língua escrita continuarão a desconsiderar o fato de que é preciso que os professores se tornem narradores, autores de suas práticas, leitores e escritores de suas histórias, para que possam ajudar as crianças a também se tornarem leitoras e escritoras reais, retirando prazer do falado e do lido e gostando de escrever? (KRAMER, 2003, p. 61).

Formar professores de língua portuguesa que possam formar leitores e escritores, falantes competentes e autônomos da própria língua. Talvez seja difícil empreender tal projeto, uma vez que apostar em um ensino de língua materna que garanta o ler e escrever, o compreender e produzir na e pela língua é sinônimo de resistência, é projeto de *re-existência* (VARANI, 2005). Resistir indo contra a corrente ideológica neoliberal, cujo plano não é democratizar o saber, o que implicaria democratizar também o poder. Difícil nadar contra a corrente. Necessário, porém, continuar:

Continuar para quem sabe se dar conta de toda a riqueza presente no ato de falar, de ler e escrever. Continuar e captar toda a magia e prazer da leitura. Continuar e reconhecer, pois, que ao lado do significado social e político que tem a leitura-escrita, existe esse sentido de humanidade, de tornar-se humano, de descoberta (KRAMER, 2003, p. 125).

Uma política de formação docente que considere o professor, seus saberes e experiências, seus *saberes da experiência*, que ofereça espaço na escola para a troca de experiências, para a reflexão crítica sobre as práticas. Espaço promovido e constituído de forma dialógica, pautado na coletividade. Se o objetivo comum é formar alunos leitores e escritores, sujeitos que possam habitar o mundo das letras, respondendo a ele com a sua palavra e *contrapalavra* (BAKHTIN, 2006b, p. 135), necessário promover, pois, uma formação docente (inicial e continuada) que esteja pautada nos mesmos princípios: considerando os discursos e contradiscursos dos professores, reconhecendo-os como sujeitos produtores de conhecimento, legitimando as suas vozes. Uma política de formação docente que reconheça no professor sua autonomia e autoria. Autonomia e autoria que legitima a prática pedagógica:

Escrevendo lições, corrigindo exercícios, lendo cadernos, livros didáticos, pautas de frequência, também o professor não tem estabelecido com a linguagem uma relação de produção, de consumo ativo e criativo, de autoria. É necessário que ele conquiste essa autoria não só porque é um sujeito social que tem o direito de ser responsável pela sua palavra, mas também porque somente sendo autor o professor poderá favorecer que as crianças o sejam (KRAMER, 2003, p. 84).

Nos processos de formação inicial e continuada, importa fazer valer a linguagem, e tudo o que ela possibilita – diálogo, interação, alteridade –, como elementos centrais na constituição dos sujeitos professores. Formar-se nas relações com o outro na universidade. Apropriar-se, nos cursos de licenciatura, da leitura e da escrita, aprendendo a condição de produtores de conhecimento. Formar-se com o outro na escola, com os pares, os alunos. (Trans)formar-se na corrente da linguagem.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Ática. 2006a.

_____. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006b.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. A perspectiva sócio-histórica: uma visão humana da construção do conhecimento. In: FREITAS, Maria Teresa de Assunção; JOBIM E

SOUZA, Solange; KRAMER, Sônia (Org.). **Ciências humanas e pesquisa: Leituras de Mikhail Bakhtin**. São Paulo: Cortez, 2007.

_____. Nos textos de Bakhtin e Vigotski: um encontro possível. In: BRAIT, Beth. 2.ed. **Bakhtin, dialogismo e construção do sentido**. Campinas-SP: Editora da Universidade Estadual Paulista, 2005.

GERALDI, João Wanderley. Concepções de linguagem e ensino de português. In: **O texto na sala de aula: leitura e produção**. Cascavel-PR: Assoeste, 1984.

KRAMER, Sônia. **Por entre as pedras: arma e sonho na escola**. São Paulo: Ática, 2003.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.

VARANI, Adriana. **Da constituição do trabalho docente coletivo: re-existência docente na descontinuidade das políticas educacionais**. 2005. v. 1. 260 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas-SP, 2005.

VIEIRA, Karina Mayara Leite. **Escrever na escola: o trabalho pedagógico e a formação de alunos escritores**. 2013. 119 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", *Campus* de Rio Claro. Rio Claro-SP, 2013.

ZUIN, Poliana Bruno; REYES, Claudia Raimundo. **O ensino da língua materna: dialogando com Vygotsky, Bakhtin e Freire**. Aparecida-SP: Idéias & Letras, 2010.