

‘O PODER DA SALA DE AULA’ - PRODUÇÕES DISCURSIVAS NO CONTEXTO DA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES PARA O ENSINO FUNDAMENTAL I

‘THE POWER OF THE CLASSROOM’ - DISCURSIVE PRODUCTIONS IN THE CONTEXT OF INITIAL TEACHER EDUCATION FOR ELEMENTARY SCHOOL I

Ana Lúcia Guedes-Pinto

Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-0857-8187>

Cláudia Beatriz de Castro Nascimento Ometto

Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2137-678X>

Resumo: Inseridas na formação inicial de professores temos como objetivo problematizar algumas experiências vividas nas disciplinas do eixo teórico-prático do currículo, com vistas a fornecer subsídios para o adensamento teórico sobre as relações possíveis entre leitura de literatura e formação profissional docente. Amparadas nos aspectos trans/inter/multi, da Linguística Aplicada, retomamos produções acadêmicas das/dos estudantes no cotidiano universitário de formação. Entendemos que o processo de formação se constitui na intersubjetividade, mediado pela linguagem. Apoiadas na perspectiva do Círculo de Bakhtin, que destaca a centralidade da linguagem e do outro na constituição de nossa subjetividade, buscamos angariar pistas, indícios, tal como guia o paradigma indiciário, nos enunciados produzidos no contexto do processo de reflexão das/dos discentes que envolve a experiência inicial da docência. Nossas práticas pedagógicas se orientam pelos sentidos ético e estético da formação, uma vez que ambos se constituem na dimensão de compreensão pela vivência, mais do que pela explicação, produzindo saberes em si e no outro; e em nós, professoras e pesquisado-

ras, a indagação sobre o que podemos aprender, como formadoras de professores, com as produções das/dos estudantes em formação. As abordagens assumidas durante o processo de ensino mediado pela prática da leitura de literatura e com as artes em geral, alimentam o olhar estético, ético e polêmico, o que tem nos mostrado caminhos na construção de autorias no dizer-se/narrar-se professora/professor.

Palavras-chave: formação inicial de professores; intersubjetividade; enunciado; autoria e formação

Abstract: From the field of the teacher development, we aim to problematize some experiences in the disciplines of the theoretical-practical axis of the curriculum, with a view to providing subsidies for the approach of the possible relationships between reading literature and professional teacher development. Supported by the trans/inter/multi aspects of Applied Linguistics, we look at the academic productions of students in the university daily life of teacher education. We understand that the formation process is constituted by intersubjectivity, mediated by language. Supported by the perspective of the Bakhtin Circle, which emphasizes the centrality of language and the other in the constitution of our subjectivity, we seek to gather clues, indications, as the indicatory paradigm guides, in the statements produced in the context of the reflection process of the students who are involved in the initial teaching experience. Our pedagogical practices are guided by the ethical and aesthetic meanings of training since they constitute the dimension of understanding through experience, more than through explanation, producing knowledge in itself and in the other; and in ourselves, as teachers and researchers, the question about what we can learn, as teacher educators, with the productions of students in training. The approaches used during the teaching process, as mediated by the practice of reading literature and the arts in general, feed the aesthetic, ethical, and polemical gaze that has shown us ways in the construction of authorship in saying or narrating oneself as a teacher.

Keywords: teacher development; intersubjectivity; utterance; authorship and teacher development

O enunciado concreto (e não a abstração linguística) nasce, vive e morre no processo de interação social entre os participantes do enunciado.
(VOLÓCHINOV, 2019, p. 128)

PARTES DE UMA HISTÓRIA CONCRETA E VIVA.

Volóchinov (2019), um dos participantes do Círculo de Bakhtin¹, ao dedicar-se a compreender a forma do enunciado poético tendo em vista o material da palavra na comunicação estética, ressalta seu aspecto social, uma vez que ele (o enunciado) é impregnado da situação em que foi proferido. O autor confere a ele o papel de elo da comunicação discursiva, em que os sentidos do que é dito constroem-se a partir da sua própria enunciação, ou seja, no momento mesmo do seu dizer. Sua compreensão se realiza tomando as bases no contexto de sua produção. Volóchinov (2019a) enfatiza, portanto, que o material verbal, as palavras ditas/escritas, constituem-se um signo ideológico, o qual se produz no meio social em que se realiza, no decurso de sua existência histórica. Nas palavras de Volóchinov (2019, p. 180):

O centro organizador de qualquer enunciado, de qualquer expressão, não está no seu interior, mas no exterior: no meio social que circunda o indivíduo. [...] O enunciado como tal é em sua completude um produto da interação social da fala, quanto a mais distante, definida por todo o conjunto das condições dessa coletividade falante.

Guiadas pelo pensamento bakhtiniano procuramos, neste artigo, problematizar enunciados produzidos por estudantes no contexto da formação inicial de professores; isso porque assumimos que, enquanto sujeitos, a constituição de nossas consciências e de nós mesmos é marcada historicamente nas relações sociais – com o *outro* – mediada pela linguagem, sendo distintiva de sua condição humana, a mediação semiótica. Nessa direção os sujeitos significam e atribuem sentidos ao vivido e a si mesmos pela e na linguagem. Como diz o autor na epígrafe em destaque, o enunciado se concretiza no processo de interação social. Os dizeres escritos por alunos integrantes dos cursos de licenciatura são tomados por nós a partir das condições de sua produção. Por meio da contextualização da história, da raiz de suas enunciações, procuramos analisá-los como índices sobre o processo de apropriação da profissão docente. A seguir, pretendemos fornecer um pouco da constituição do corpus que reunimos e que será problematizado.

1 No texto “Na Rússia czarista à web”, Brait (2016a) esclarece vários pontos a respeito da constituição do Círculo de Bakhtin, e como o pensamento bakhtiniano se refere a um conhecimento produzido por um grupo de intelectuais que compartilhavam seus estudos a respeito da relação entre a linguagem (em suas mais diversas manifestações) e os sujeitos. No livro, organizado por Brait (2006b), em que publicou o texto citado, estão apresentados artigos de vários autores estudiosos do Círculo e que problematizam sua produção, buscando contextualizá-la.

Parceiras do mesmo grupo de pesquisa², temos nos últimos anos, compartilhado nossas experiências em diversos eventos acadêmicos que tematizam a formação de professores e também a formação de leitores, junto aos estudantes de graduação da Pedagogia e das Licenciaturas em geral. Embora as temáticas de discussão das quais temos participado tenham suas especificidades, elas se entrecruzam: formar leitores, praticar a leitura, problematizar a escrita, todas elas são encargos presentes na formação de professores.

Em trabalhos anteriores, Guedes Pinto e Ometto (2021) e Ometto e Guedes-Pinto (2018) enfatizam os impactos que as práticas de leitura (particularmente a de literatura) podem produzir nos sentidos elaborados pelos estudantes e professores em formação, quando vivenciadas no cotidiano da sala de aula da universidade, das escolas, da sala de leitura. Retomaremos nesse artigo a temática da leitura e da escrita na esfera universitária, mergulhando em diferentes tipos de registros que apontam para os muitos encantos que podemos fruir junto à formação inicial de professores.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES: INTERSUBJETIVIDADES QUE SE DEFRONTAM NO HORIZONTE DA PROFISSÃO

O campo da Linguística Aplicada (LA) desde muito tempo tem se caracterizado como espaço de interseções de áreas, de confluência de conhecimentos que se entrelaçam tendo em vista a linguagem e o ser humano como elos dessa cadeia comunicativa. Celani (1992), ao desenvolver reflexões em torno do que caracterizava a LA como área de conhecimento de foro próprio, nos anos 1990, já destacava seu caráter interdisciplinar, apontando-a como um lugar propício de cruzamentos acadêmicos. Junto a isso, a autora também enfatizava a trajetória humanista que demarcava a LA. Kleiman e Cavalcanti (2007), por seu turno, em um esforço de mapear a LA, pautam-se na metáfora da territorialidade, constituída por meio de interfaces, encruzilhadas, bifurcações e atravessamentos entre diversos campos de conhecimento. Segundo elas, a LA forma diversos mosaicos, em que os contornos e seus traçados se misturam por profundos diálogos, criando conexões entre vários campos. Moita Lopes (2013), por sua vez, além de reconhecer os aspectos inter/trans/multi que integram a

2 Grupo de Pesquisa ALLE-AULA Diretório do CNPq.

atuação de pesquisadores na produção de conhecimento em LA, enfatiza a necessidade de uma LA do emergente, em que as pesquisas se comprometem com intenções abertas, com questões significativas do aqui e do agora, latentes na sociedade e que possam ajudar nos caminhos alternativos de mudança, incorporando vozes sociais muitas vezes marginalizadas e silenciadas. Nessa direção, entendemos que o trabalho na perspectiva discursiva com os dizeres de estudantes em processo de aprendizado de sua profissão pode oferecer subsídios para reflexões sobre movimentos de apropriação da docência, em que os enunciados manifestam marcas bivocais, recuperando pontos de vista dos sujeitos que estão envolvidos na tessitura do magistério. Diante do exposto, ao olhar para as produções das/dos estudantes, propomo-nos a um exercício que busca indícios tanto de elaborações acerca do próprio processo de formação, quanto de apropriações de modos de dizer presentes na linguagem literária, na tentativa de com eles aprender diferentes modos de ensinar e de falar acerca da formação inicial de professores.

Há que se considerar, porém, que no contexto da vida os discursos emergem no cotidiano de seu acontecer. A vida cotidiana, tal como aponta-nos Heller (1989), é lugar de provocação e de aproximação desse cotidiano defrontando-nos com esse “homem inteiro”, que traz para o interior da escola aquilo que também aprendeu fora dela, como sujeito participativo da vida social. Nesse espaço da vida cotidiana o gênero de discurso³ primário, repleto de sentidos polissêmicos, mantém uma relação direta, imediata, com o próprio cotidiano, predominantemente de forma oral pelas conversas, bate papo, comentários, dentre outros.

Ainda que esse gênero primário circule em espaços formais, no espaço acadêmico de sistematização de saberes, colocamo-nos no contraponto da esfera cotidiana pelo gênero de discurso secundário, um gênero hierárquico, considerado mais sofisticado, próprio dos sistemas conceituais, marcado pelo economicismo. Esse gênero secundário, tal qual proposto por Bakhtin (2003), marca uma condição de organização do discurso mais complexa e elaborada, característica da linguagem científica, reificada, e propícia aos processos de elaboração conceitual. Tal fundamento permite uma

3 Segundo Bakhtin (2003) os gêneros do discurso são formas relativamente estáveis e normativas de enunciados, caracterizadas por um conteúdo temático, uma construção composicional e um estilo, das quais nos apropriamos nas relações sociais. Falamos e lemos sempre por meio de gêneros. Esclarecemos que a obra “Marxismo e filosofia de linguagem” é de Valentin Nikolaevich Volóchinov, entretanto o livro utilizado para este artigo traz Bakhtin e Volóchinov como autores e, portanto, as citações do texto respeitarão a edição atualizada.

aproximação com o proposto por Vigotski (2021) em relação aos processos de mediação no desenvolvimento cognitivo humano. Implica, para nós, assumir a condição de mediação intencional do processo de instrução, ou seja, implica tomarmos para análise os acontecimentos que constituem a organização do ambiente formativo com o objetivo de que as/os estudantes tenham a possibilidade de refletir acerca dos conteúdos sistematizados aproximando-se dos significados mais estabilizados, próprios da linguagem acadêmico-científica e do próprio processo de formação.

Retomando as conexões que reconhecemos entre as perspectivas bakhtiniana e vigotskiniana, entendemos que as palavras remetem a sentidos polissêmicos – a partir do campo da vida cotidiana – mas também a significados, campos mais estabilizados e restritos de sentidos, o que tem a ver com nosso propósito, como professoras formadoras, de apropriação dos significados, do conhecimento produzido historicamente e estabilizado pela ciência, pelos estudantes. Sentidos e significados, portanto, se produzem e reproduzem na interação entre sujeitos sociais. No entanto, considerando que a linguagem literária se organiza de modo diferenciado, ainda que também o seja de natureza social, ela – a linguagem literária – é um artefato de natureza dialógica, mas não definível, de modo objetivo como o enunciado científico de gênero secundário, tampouco direta e imediata quanto o gênero primário cotidiano. Há, na linguagem literária, uma organização específica que considera a “literariedade, a ficção, a integração da linguagem, a estética e a intertextualidade ou auto-reflexão⁴” (CORBINI, 2015, p. 55).

Esse modo de organização peculiar da linguagem literária remete ao que nos explica Corbini:

Por que a leitura da literatura suscita em olhar diferente? Esse olhar capta elocuições de indivíduos imaginários e não históricos, ambientes e orientações da linguagem para situações de elocução imaginadas. Na ficção, predomina a interpretação aberta pelo caráter de “ficcionalidade da literatura, que separa a linguagem de outros contextos nos quais ela poderia ser usada e deixa a relação da obra com o mundo aberta à interpretação.” (CULLER, 1999, apud CORBINI, 2015, p. 55)

Essa característica nos interessa sobremaneira e nos orienta no trabalho com a leitura de literatura no contexto da formação de professores, a saber: a abertura de es-

4 Para maiores detalhes sobre a organização específica da linguagem literária, consultar Corbini (2015, p. 55).

paço para produções de sentidos de modo polissêmico entre sujeitos contemporâneos ou não, co-presentes ou não; uma vez que a intencionalidade dos autores do texto literário não é trabalhar conceitos, mas as nossas, de professoras, sim, por entendermos que os conceitos “se encontram sintetizados nas relações sociais em acontecimento, que povoam o texto literário” (OMETTO e CRISTOFOLETI, 2012, p. 1845).

Entendemos que no cotejamento⁵ entre texto literário – que separa a linguagem de outros contextos e abre aos leitores possibilidades de interpretação e produção de sentidos de modo aberto e polissêmico – e textos teórico científicos – nos quais a organização do discurso é mais complexa e sintetizada, demandando do leitor a filtração dos sentidos⁶ – oportunizamos aos estudantes o confronto de experiências para que elaborem diferentes formas de ver, sentir e pensar a própria experiência e formação docente. Suas produções e enunciações, por sua vez, são composições de significados e sentidos que articulam em si a presença dos diversos sujeitos em interação na corrente ininterrupta da comunicação verbal respondendo ativamente a eles. São essas algumas das intersubjetividades que se defrontam no horizonte da profissão.

Nas disciplinas que constituem a grade curricular, nas experiências vividas em salas de aula, nos estágios a cumprir, muitos são os diálogos que delimitam esse tempo/espço da formação profissional docente. Nessa imersão da vida universitária, no cruzamento (necessário) com a vida escolar, os estudantes das licenciaturas se veem, interagem, ouvindo, dizendo, lendo e estudando textos. A palavra, enquanto signo ideológico (VOLÓCHINOV, 2019), enquanto material verbal circula no meio dessa esfera social, em que auditórios existentes se confrontam. Nessa teia social, o processo de desenvolvimento se realiza antes na vivência cotidiana, porém também na experiência do processo de formação, portanto, de fora (na sociedade, na universidade, na escola) para depois ser interiorizada, internalizada (VIGOTSKI, 2003), tornando-se própria do sujeito a partir do contexto de reflexão sistemática provocada por nós, professoras. Nos estudos sobre a relação entre pensamento e linguagem, Vigotski (2021, p.10), ao procurar elucidar o significado da palavra do ponto de vista psicológico, pondera que “o significado é parte inalienável da palavra como tal, pertence ao reino da linguagem tanto quanto ao reino do pensamento. Sem significado a

5 Segundo Bakhtin (1997, p. 404) cotejar textos produz a compreensão, o comentário, a réplica, o diálogo, conduzindo o leitor para fora dos limites do texto, a saber, “compreender é cotejar com outros textos e pensar num contexto novo”.

6 O termo filtração foi utilizado por Brandão (1998) em análise da leitura a partir das teses de Bakhtin, mediada pelas ideias de Maingueneau.

palavra não é palavra mas som vazio”. O autor continua, ao longo de suas análises, argumentando que tanto o significado, zona mais estável dos sentidos, quanto os próprios sentidos, são atribuídos às palavras e se realizam, se constroem, na relação social, no meio cultural em que os indivíduos estão imersos.

Conforme mencionado antes, um dos pontos em que nos apoiamos na formação de professores se traduz na prática cotidiana da sala de aula em compartilhar leituras literárias.

DISCURSOS ENTRECruzADOS: AUTORIAS NO DIZER-SE PROFESSORES

Bakhtin (1997), ao apresentar os conceitos de polifonia e de autoria a partir de suas análises da obra de Dostoiévski, sublinha o caráter dialógico que constitui os romances escritos pelo autor. A dialogia, segundo Bakhtin (1997), é tão forte que, na construção de suas personagens nos enunciados que permeiam cada romance, a relação entre o autor-criador com seus heróis é tecida de forma imiscuída, em que não se consegue distinguir um projeto de dizer do autor do de suas personagens. Ele se dilui, se realiza nas almas alheias, diferenciando-se, pontua Bakhtin, do romance monológico.

... O “eu” que tem consciência e julga e o mundo enquanto seu objeto são aqui representados no plural e não no singular. Dostoiévski superou o solipsismo. Não reservou para si a consciência idealista mas para os seus heróis, e não a reservou para uns mas para todos. Ao invés da atitude do “eu” que é consciente e julga em relação ao mundo, ele colocou no centro da sua arte o problema das inter-relações entre esses “eu” que são conscientes e julgam (BAKHTIN, 1997, p.100).

Conforme destacado, Dostoiévski, como autor, assume a narração de seus romances de forma a misturar-se entre as personagens, em que diversas vozes ressoam no enredo, dando a ver pontos de vista distintos, permitindo visibilizar, polifonicamente, várias consciências. Bakhtin (1997a), tomando as obras de Dostoiévski como referência, apresenta esse tipo de análise (a metalinguística) como um dos modos de entender a dialogia constituinte da linguagem. Explica ele, que “as relações dialógicas

(inclusive as relações dialógicas do falante com sua própria fala) são objetos da metalinguística” (BAKHTIN, 1997a, p. 182), complementando com a seguinte ponderação: “é precisamente essa comunicação dialógica o verdadeiro campo da *vida* da linguagem” (grifo do autor – 1997a, p. 183). Continuando ainda, seu raciocínio, frisa que a materialização verbal dessas relações dialógicas se manifesta discursivamente, por meio das enunciações, na interação com o outro, ganhando autoria. (BAKHTIN, 1997a).

Volóchinov (2019), ao problematizar a criação artística e focalizar a construção de uma estética, detalha, no caso das análises do processo de escrita poética, o papel do autor, de sua interferência na arte ao fazer escolhas tanto da forma como do conteúdo. Assim afirma: “a escolha do conteúdo e a escolha da forma é um mesmo ato que afirma a posição fundamental do criador e nele se expressa uma mesma avaliação social” (VOLÓCHINOV, 2019b, p. 134). Ou seja, o ato de criação assenta-se em uma determinada posição social, é marcado pelo contexto histórico, pela esfera social em que os enunciados poéticos, no caso, são produzidos.

Faraco (2008), estudioso do Círculo de Bakhtin, ao problematizar o conceito de autoria, ressalta um distintivo importante para compreendê-lo: ela (a autoria) se caracteriza pelo posicionamento axiológico do autor no mundo, por produzir deslocamentos no leitor.

Nas produções de nossas/nossos estudantes podemos identificar alguns recursos linguísticos na composição do texto, tanto de forma como de conteúdo, utilizados em seus trabalhos escritos, conforme podemos reconhecer nos relatórios de estágio, nos quais nos deteremos primeiramente⁷. Em seguida iremos tomar para análise os memoriais de leitura.

Um primeiro recurso usado por alguns estudantes, se refere à escolha voluntária por um título próprio ao texto ou ainda a um subtítulo. A maioria dos relatórios apresentados se intitulam “Relatório”, “Relatório final”, ou “Relatório de Didática” ou ainda “Relato de experiências” e “Síntese final”. Ou seja, quase a totalidade deles se apoia linguisticamente, portanto, para a construção do título, na tarefa de escrita acadêmica solicitada pela professora: escrever um relatório. A repetição de “relatório”⁸ no enun-

7 Aqui, no escopo deste artigo, são tomados onze (11) relatórios produzidos no contexto da disciplina de Didática, ministrada no período noturno do curso de Pedagogia no primeiro semestre em 2019. A turma em questão teve 43 estudantes que a concluíram.

8 A palavra “síntese”, em termos analíticos, também é entendida como repetição da palavra professoral na medida em que na orientação dada à escrita do texto, um dos termos utilizados se apoia neste vocábulo também.

ciado dos títulos indica a incorporação da proposta na elaboração do texto. Os complementos dados à palavra “relatório” – signo ideológico (VOLÓCHINOV, 2019a) – se modificam fornecendo uma particularidade de como cada estudante compreendeu tal proposta e atribuiu um sentido próprio à escrita de seu texto, fornecendo réplicas ao enunciado proferido pela professora da disciplina. A relação dialógica, como apontado por Bakhtin (1997a), se expressa de modo polifônico, dando indícios tanto do dizer professoral quanto do dizer do ponto de vista do autor do relatório. Esse primeiro elemento discursivo – a composição do título – remete à autoria.

Um segundo recurso, mais estilístico, se volta à uma explicitação do título, ao inserirem um subtítulo, qualificando-o de um modo mais particular, como em “Relatório final: síntese sobre as idas nas escolas para observação”, “Relatório: observação em sala de aula” e em “Relatório de Didática: reflexões sobre um primeiro contato em sala do 2º ano do Ensino Fundamental”. O elemento complementar do subtítulo introduz mais uma voz ao texto, expressando seu aspecto polifônico. Um terceiro recurso, que pode ser entendido como um indício maior de autoria, segundo Bakhtin (1997a) e reafirmado por Faraco (2008), é manifestado por um título próprio dado ao relatório, como expresso em “O poder em sala de aula: como estar em sala de aula pode mudar a formação do professor e a vida das crianças” e em “Idas ao Colégio XXXX: o funcionamento da sala de aula”. Nesses dois enunciados, os títulos se constituem de modo original, em que as escolhas linguísticas apresentam réplicas de um modo mais subjetivo em que os sujeitos se mostram se forma criativa, dialogando por meio de palavras mais próprias, em que se identifica um posicionamento autoral mais pronunciado (FARACO, 2008).

Acreditamos que um dos gatilhos favorecedores no processo de criação autoral tem a ver, além do estudo sistemático dos conteúdos da disciplina, com as experiências na esfera universitária, da mediação da leitura de literatura em nossas disciplinas, na sala junto às turmas. Retomando a prática de leitura oral de literatura no contexto de nossas aulas, mencionada antes, a leitura de literatura possibilita acesso a formas distintas de expressão e de manifestação das compreensões de sentido.

As experiências com a escuta de leitura de literatura permitem aos sujeitos um abrir-se a um universo muitas vezes mágico (PETIT, 2008), que interfere, afeta, àqueles que partilham dos momentos de fruição de uma estética da literariedade de um texto.

Em um dos relatórios (com títulos próprios), nos deparamos logo com as seguintes linhas que o iniciam:

Crianças. Elas representam o começo. A ingenuidade. A esperança. Elas são responsáveis por muitas risadas, carinho, apreensão e incerteza. Cada aspecto da nossa relação com elas pode, e provavelmente vai, definir como serão ao crescerem. Os pedagogos, e também os pais, trazem consigo uma enorme responsabilidade: apresentar-lhes cada detalhe importante do mundo, ensiná-las a ter respeito, a compartilhar, a escrever, ler, pensar.

A autora⁹ toma a palavra de forma a inscrever um estilo específico de dizer a respeito de sua experiência. Suas escolhas linguísticas, seu material verbal (VOLÓCHINOV, 2019) indicia uma autoria que dialoga com aspectos extralinguísticos ao contexto de sua produção. Como apontados anteriormente, fez parte do processo cotidiano da formação nas aulas uma vivência permanente com a prática de leitura literária, de partilha de variados gêneros. O cuidado estético da estudante, com o uso de uma introdução ao relatório em que uma poética se desenvolve para preparar seu relato de experiência na escola, se sobressai.

Se nos enunciados anteriores identificamos alguns recursos linguísticos na composição do texto indiciando apropriações de modos de dizer presentes na linguagem literária e, por isso mesmo, marcadores de autoria, nos memoriais de formação, por exemplo¹⁰, pudemos nos aproximar de modos de elaboração sobre a articulação entre a elaboração teórica com a dimensão prática do trabalho educativo para as/os estudantes.

Ao discutir o romance de formação de Goethe, em *Estética da Criação Verbal* (2003), Bakhtin nos aproxima de uma noção de formação marcada pela constituição da subjetividade que se produz na transformação de um sujeito situado em seu tempo. Diz ele:

O tempo se introduz no interior do homem, impregna-lhe toda a imagem, modificando a importância substancial de seu destino e de sua vida. Pode-se chamar este tipo de romance, numa acepção muito ampla, de *romance de formação* do homem. A *formação* (a transformação) do homem varia, porém, muito conforme o grau de assimilação do tempo histórico real. (grifos do autor – BAKHTIN, 2003 p. 238-239)

9 Trata-se de uma estudante.

10 Todos os 52 memoriais produzidos para a disciplina Educação, Cultura e Linguagens, ministrada no período diurno do curso de Pedagogia no segundo semestre de 2020 foram lidos a fim de selecionar material para análise. Nos limites deste artigo, foram analisados quatro (04) memoriais.

Essa assertiva bakhtiniana acerca da formação como transformação cravada no tempo histórico real ancorou a solicitação, como trabalho de final de disciplina, de memoriais de formação leitora e escritora das/dos estudantes na articulação com seus processos de formação profissional; por compreender que a formação profissional é, antes de tudo, uma esfera da formação humana. Isto posto, é possível afirmar que narrar a própria prática possibilita ao sujeito estabelecer relações de sentidos pela linguagem, relações estas marcadas por diferentes temporalidades, uma vez que toda história é uma história contada a partir do presente.

Ao narrarmos a partir do próprio tempo, olhamos para outro (tempo), buscando compreendê-lo na tentativa de explicá-lo aos nossos interlocutores. É neste sentido que a narrativa da própria experiência pode ser formativa, já que narrar possibilita movimentos de reflexão para organização do que se quer dizer ao outro. Nesses movimentos, o sujeito tem a possibilidade de (re)significar a própria história, internalizando a linguagem e (re)constituindo-se como sujeito social de seu tempo produzindo memórias de futuro. Nessa direção, Vigotski (2021) explicita que nossa relação com o mundo é sempre e necessariamente mediada pelo outro e pela linguagem. É na relação com outro mais experiente, com a linguagem e pela linguagem, que os sujeitos apropriam-se das formas culturais de perceber e estruturar a realidade e as internaliza constituindo o funcionamento intrapessoal.

Bakhtin (2003), ao discutir, no plano filosófico, o sentido e a existência, explicita que o que nos move é sempre uma projeção (futuro) de sentido e não o passado e o presente, em si e por si. O passado e o presente correspondem, nas palavras do autor, ao “dado” ou ao “pré-dado” ou ainda à “atualidade-já-aqui” – aquilo que já vivi e acabo de viver. O passado e o presente têm obviamente importância para aquilo que sou e para aquilo que projeto, porém o que nos move é o sentido projetado, o futuro do sentido, a memória do futuro.

Segundo o autor

Nada na atualidade-já-aqui pode tornar-se, para mim, algo de auto-satisfeito, que já recebeu sua razão de ser; minha razão de ser situa-se sempre no futuro, e essa razão de ser, assim perpetuamente à minha frente, arrebatam-me meu passado e meu presente em sua pretensão de serem uma atualidade-já-aqui, instalada, de ficarem tranquilos do dado, de bastarem-se a si mesmos, de serem a verdadeira realidade da existência, de serem substancial e inteiramente meu eu, de determinarem-me exaustivamente na existência [...]. (BAKHTIN, 1997b, p. 136).

Nesse sentido, se o passado e o presente nos bastassem, seríamos, num dado momento ou a cada momento, algo acabado. No entanto, o que somos é sempre algo não-acabado, algo movido pelo sentido projetado, no nosso caso, a profissão docente.

Sobre a profissão docente, na primeira parte do excerto abaixo, Joana¹¹ tece reflexões acerca de sua história de leitura e escrita e, somente após essa reflexão, pautada no passado e no presente, na segunda parte nos brinda com uma bela memória da futura professora que almeja ser:

Ao pensar em minha relação com a leitura desde o início da escolarização, percebo que sempre fui influenciada a ler e escrever [...] Confesso que a leitura foi se tornando uma coisa maçante para mim conforme os anos foram chegando. [...] com o passar dos anos eu comecei a sentir dificuldade com a escrita [...] Desde que ingressei na faculdade pública, mais especificamente no curso de Pedagogia, a minha visão de mundo mudou. [...] Assim, o que desejo como futura professora é mostrar para os alunos que leitura e escrita podem ir além de instrumentos avaliativos, podem te fazer viajar, decifrar outras realidades, alcançar conhecimentos.

A autora recorre ao movimento de sua história destacando a importância da leitura e da escrita para além de seu aspecto instrumental avaliativo (como e para que se tem lido na escola?). Implícita está a ideia de diversidade de textos a serem disponibilizados aos seus futuros alunos, tal qual nós o fazemos no processo de formação. Esse indício se materializa verbalmente para nós quando Joana se refere em seu texto à possibilidade de imaginação (viajar, decifrar outras realidades), alimentada sobremaneira pela polissemia da leitura literária mas também quando se refere a alcançar conhecimentos, um modo de elaboração sobretudo desencadeado a partir da leitura que demanda restrição de sentidos, desencadeada pelos textos acadêmicos (teórico-científicos).

Ainda que não marcadamente como memória de futuro, mas uma reflexão implícita em seu texto, outra estudante, Bárbara, destaca que a leitura da literatura provocou reflexões acerca do aspecto intersubjetivo dos processos de aprendizado. Vejamos:

Michael Ende usa diversas técnicas de escrita que nos ajudam a interpretar o tema do texto, uma delas que me chamou atenção foi o fato do autor misturar o mundo do herói, com o mundo de Bastian e o nosso mundo real [...] Tal obra fez com que eu refletisse sobre o mundo real, em como podemos aprender com os outros.

11 Todos os nomes utilizados neste artigo são fictícios para resguardar as identidades dos sujeitos.

Neste fragmento Bárbara indicia a compreensão de que, ainda que a literatura possa nos levar para outros mundos, dada sua característica de produção de sentidos de modo aberto e polissêmico, essa mesma literatura coloca-nos em contato com o mundo real, tal como nos apontaram Ometto e Cristofoleti (2012) uma vez que sintetiza, no texto literário, as relações sociais em acontecimento. É justamente esse paradoxo que parece ter alimentado as elaborações destacadas por Bárbara: “tal obra fez com que eu refletisse sobre o mundo real, em como podemos aprender com os outros”.

Esse trecho do excerto dá a ver um importante conceito para o processo de formação de professores que fora discutido no decorrer da disciplina: a ideia da intersubjetividade, ou seja, o aprendizado com o outro que nos constitui. Nesse movimento de leitura da literatura vivido no contexto da disciplina, a alteridade mostrou-se constitutiva da produção do conhecimento (AMORIM, 2004).

Destaca-se que, em contato com o outro, pela linguagem, são criadas possibilidades de (re)significação de modos de ver, ser e estar no mundo uma vez que a formação da singularidade precisa do olhar do outro: “deve-se sempre ver o outro pois é no outro que você está” (ALMEIDA, 1991, p. 26). A polifonia presente na obra literária e o dialogismo proposto pelo cotejamento de textos diversos ao longo da disciplina possibilitou a produção de contrapalavras, pela estudante, às provocações suscitadas na cadeia da comunicação verbal. Fontana (2000, p. 117) nos ensina, parafraseando Bakhtin e apoiada nos estudos de Vigotski, que os espaços e tempos em que os sujeitos existem são “arenas de encontro e de luta [...] entre sentidos e sujeitos historicamente constituídos e singularizados”.

Na esteira da alteridade, partindo da reflexão conceitual de que a mesma só é possível na e pela linguagem, discussão importante ocorrida durante o semestre, Kamila explicita, em um dos excertos de seu memorial:

Não falamos aqui de uma ferramenta de comunicação ou da simples expressão dos pensamentos. A linguagem se constitui na disputa. Como um jogo de constituições, pois ela se adequa ao contexto, ao interlocutor e ao conteúdo do que está sendo dito. Nada do que falamos é plenamente nosso; é necessariamente parte de uma cadeia de enunciados que dialogam entre si: o que foi dito e o que vai ser. A linguagem é o lugar da interação, é o que constrói o mundo em que vivemos. [...] É imprescindível, em sala de aula, saber respeitar a linguagem que constitui o outro e ao mesmo tempo saber, como professor, que a linguagem valorizada é a dita norma culta e é ela que dá condições de igualdade para que o sujeito possa brigar pelos seus direitos.

A estudante explicita sua compreensão acerca da concepção de linguagem como o lugar de interação entre sujeitos a partir de um dos textos teóricos estudados na disciplina (GERALDI, 1997): “a linguagem é o lugar da interação, é o que constrói o mundo em que vivemos”. Compreender a linguagem como um jogo de constituições que produz sentidos na disputa, uma vez que se adequa contexto, ao interlocutor e ao conteúdo, levam-na a estabelecer relações importantes acerca do ensino da linguagem valorizada socialmente – a dita norma culta – indiciando a memória de futuro que projeta para quando ocupar o lugar da docência. Ao trazer para seu texto conceitos sobre linguagem, tece articulações sobre o trabalho com linguagem em sala de aula, ou seja, em seu enunciado o implícito é de que, como professora, caberá a ela o ensino dessa língua valorizada – ainda que se respeite a variação linguística do estudante – uma vez que, segundo sua compreensão, é a linguagem valorizada socialmente que possibilita a condição de disputa pela igualdade entre os sujeitos.

Dados os limites deste artigo, traremos uma última análise na qual identificamos, no contexto do memorial, indícios de autoria marcados pela leitura de textos literários ao mesmo tempo em que, tecendo memórias de futuro, Ana também nos fornece pistas sobre a compreensão do ensino como prática intersubjetiva.

Caro leitor, é necessário abrir parênteses neste momento. Não sei qual a sua crença – ou se você até mesmo possui uma – mas pretendo entrar num tópico pessoal da minha vida, de como recuperei o hábito da leitura [...] Por fim, encerro esse trabalho levando em mente que nós, futuros educadores, não devemos desistir da educação brasileira por mais que ela seja totalmente desvalorizada em nosso país, pois é ela quem forma cidadãos críticos capazes de mudar a realidade, por menor que seja essa mudança, é ela quem leva a esperança de um futuro mais propício. Assim, como diz Paulo Freire: “Educação não transforma o mundo. Educação muda as pessoas. Pessoas transformam o mundo.”

No início do excerto, ao se referir deliberadamente ao seu interlocutor com a expressão “caro leitor” e pelo pronome “você”, a estudante marcadamente explicita um estilo de autoria muito próximo aos gêneros literários, mais permeáveis a estilo de autor do que a estilo de gêneros de discurso técnico-científicos, por exemplo. Segundo Bakhtin (2003, p. 284)

O estilo é indissociavelmente vinculado a unidades temáticas determinadas e, o que é particularmente importante, a unidades composicionais: tipo de estruturação e de conclusão de um todo, tipo de relação entre o locutor e os

outros parceiros da comunicação verbal (relação com o ouvinte, ou com o leitor, com o interlocutor, com o discurso do outro, etc.).

Na sequência, ao explicitar “nós, futuros educadores” marca uma condição de porvir, o futuro do sentido, a noção de inacabamento, ou de acabamento provisório. Seu texto é réplica aos textos lidos e discutidos na disciplina e, nessa direção, ao final do trecho traz explicitamente para interlocução o enunciado de Paulo Freire que destaca a relação intersubjetiva do processo educativo: “educação muda pessoas, pessoas transformam o mundo”. O enunciado de Ana coloca-a em uma posição responsiva aos textos lidos, à solicitação da professora – a escrita do memorial, à educação brasileira. Segundo Konder (2005, p. 9) “o conhecimento sensível obtido pela arte não comporta uma separação entre o ‘fenômeno’ (singular) e o ‘universal’ (a lei)”, sendo assim, entendemos que a leitura da literatura possibilita ao estudante a consolidação de suas elaborações de modo mais flexível que os textos teórico-didáticos/científicos remetendo-os – os estudantes – a outros textos e outros sentidos.

CONSTRUINDO HISTÓRIAS: O INACABAMENTO DA PROFISSÃO DOCENTE

Relatar partes de nossas histórias de vida proporciona a reelaboração dos sentidos que a ela foram atribuídos até então; esse foi um dos propósitos da solicitação da produção dos relatórios de estágio e dos memoriais como trabalhos de conclusão das disciplinas. Isso porque entendemos que o sujeito que narra, elabora uma versão que reescreve sua memória em função do contexto de produção e de seus interlocutores. Reescrever a memória, como um recurso didático na universidade, oferece condições em nosso contexto de ação subjetiva no mundo, no tempo presente e, nesse sentido, se configura como um ato formativo que projeta o futuro.

No processo metacognitivo de olhar para a própria história, no percurso de construção dos trabalhos solicitados, transformando-os em trajetórias por meio de uma narrativa, as/os estudantes em processo formativo podem se perceber outros, modificados, transformados, seja de fato ou em potencial.

A narrativa converte-se, nessa perspectiva, em uma elaboração no presente e, muito embora pareça “definitiva” para quem a profere, ela é sempre temporalmente

localizada. A significação dos sujeitos é uma presentificação e a temporalidade pode ser percebida quando retornamos à narrativa em algum momento futuro. Podemos nos deparar com um reconhecimento ou um desconhecimento de nós mesmos, mas, em todos os momentos, nossa relação com o tempo é problematizada, dando-nos a ver nossa condição de sujeitos inacabados, de sujeitos do porvir.

Ao considerar a complexidade do processo de articulação entre a elaboração teórica com a dimensão prática do trabalho educativo pelas estudantes, nos indagamos sobre o que aprendemos, como formadoras de professores, com suas produções.

Nossa hipótese de que a leitura de literatura e o trabalho com as artes em geral alimentariam o olhar estético, ético e polêmico, parece ter se confirmado quando nos deparamos com a beleza/com o encantamento dos indícios de autoria desencadeados pela leitura de literatura ao mesmo tempo em que seus enunciados trouxeram para o contexto de suas produções as muitas palavras alheias que povoaram nossas discussões teóricas em sala de aula.

As abordagens assumidas durante o processo de ensino, mediado (aqui em específico) pela prática de leitura, aconteceram sempre e necessariamente entre sujeitos, mediados pelas condições de produção nas quais estávamos todas/todos inseridos e se materializam na e pela linguagem, pela leitura de textos literários, teórico-científicos e pela arte.

Por entendermos com Vigotski (2021) que a constituição do sujeito acontece sempre e necessariamente pela linguagem, como atividade simbólica que nos constitui, e pelo outro, procuramos oportunizar atividades nas quais os sujeitos pudessem produzir sentidos e significados sobre si mesmos e sobre os outros, constituindo suas singularidades ao longo do processo formativo.

Do mesmo modo, por entender com Volóchinov (2019) que os modos de constituição dos sujeitos – seus modos de ser, agir e pensar sobre o mundo e sobre eles mesmos – são construídos e (re)construídos nas relações sociais produzidas com a linguagem, pela linguagem e sobre a linguagem, no plano intersubjetivo, observamos que a reflexão das/dos estudantes acerca da própria formação e de suas memórias de futuro – foram marcadas pela apropriação, pela elaboração e pelo uso de recursos mediacionais internalizados (VIGOTSKI, 2021).

Desses pressupostos, inferimos que, ao construírem histórias e as narrarem – tanto em seus relatórios de estágio quanto nos memoriais – as/os estudantes tiveram

a oportunidade de aproximação com as próprias experiências e, por isso mesmo, puderam (re)organizar suas trajetórias (trans)formando-se no aqui e agora de um longo percurso de futuros sentidos porque o “ato que dele procede jamais se realiza nele, sendo sempre pura exigência para meu eu, um eu circunscrito no tempo e na história” (BAKHTIN, 1997b, p. 137) do inacabamento da profissão docente.

Levando em consideração que nossas estudantes se tornarão também formadoras de sujeitos, sempre inacabados, acreditamos que nosso trabalho com a leitura de literatura possa se configurar como um elemento inspirador e constituidor de suas futuras práticas de ensino da língua portuguesa. Esperamos que essas experiências, narradas por elas, em um processo formativo profissional, sejam incentivadoras de posturas pedagógicas sensíveis ao outro, quando no ensino da língua em seus anos iniciais.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Milton J. de. *Suah'Leng'hor*. São Paulo: Cortez, 1991.

AMORIM, Marília. *O pesquisador e seu outro: Bakhtin nas Ciências Humanas*. São Paulo: Musa Editora, 2004.

BAKHTIN, Mikhail. *Problemas da poética de Dostoiévski* (tradução de Paulo Bezerra). (2ª ed.) Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997a.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da Criação Verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. Tradução de Maria Ermantina Galvão G. Pereira. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997b.

BRAIT, Beth. Na Rússia czarista à web in _____ (org) *Bakhtin e o círculo*. São Paulo: Contexto, 2016a.

_____. (org.) *Bakhtin e o círculo*. São Paulo: Contexto, 2016b.

BRANDÃO, H. N. Escrita, leitura, dialogicidade. In: BRAIT, B. (Org.). *Bakhtin, dialogismo e construção do sentido*. Campinas, SP: Unicamp, 1997, p. 281-288.

CELANI, Maria Antonieta Alba. Afinal, o que é Linguística Aplicada? In PASCHOAL, Mara S. Z. e CELANI, Maria Antonieta A. (orgs) *Linguística Aplicada: da aplicação da linguística à linguística transdisciplinar*. São Paulo: EDUC, 1992.

CORBINI, Vadinea Detoni. *Leitura da literatura na infância e mediação pedagógica*. Dissertação (mestrado) – Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, SP: 2015.

FARACO, Carlos Alberto. Autor e autoria. In BRAIT, Beth.(org.) *BAKHTIN: conceitos-chave* (4ª ed.). São Paulo: Contexto, 2008.

FONTANA, Roseli Ap. Cação. *Como nos tornamos professoras?* Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

GERALDI, João Wanderley. Concepções de linguagem e ensino de Português In: GERALDI, João Wanderley (org.). *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 1997.

GUEDES-PINTO, Ana Lúcia e OMETTO, Cláudia B. C. N. A relação com o outro na dinâmica escolar: o que nos ensina Paulo Freire. In KLEIMAN, Angela; SANTOS-MARQUES, Ivoneide e LEURQUIN, Eulália (orgs) *O humanismo ético de Paulo Freire: impactos na configuração de estudos sobre a linguagem e ensino*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2021.

HELLER, Agnes. *O cotidiano e a história*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

KLEIMAN, Angela B. e CAVALCANTI, Marilda. O DLA: uma história de muitas faces, um mosaico de muitas histórias. In KLEIMAN, A. e CAVALCANTI, M. *Linguística Aplicada: suas faces e interfaces*. Campinas: Mercado de Letras, 2007.

KONDER, L. *As artes da palavra: elementos para uma poética marxista*. São Paulo: Boitempo, 2005.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Introdução. Fotografias da Linguística Aplicada brasileira na modernidade recente: contextos escolares. In MOITA LOPES, L. P. (org) *Linguística Aplicada na Modernidade recente: Festschrift para Antonieta Celani*. São Paulo: Parábola; Cultura Inglesa, 2013.

OMETTO, Cláudia Beatriz de C. N.; CRISTOFOLETI, Rita de Cássia. A leitura da literatura como possibilidade de formação. *Revista Leitura: Teoria & Prática / Associação de Leitura do Brasil* - ano 1, n. 0. 1982. Campinas, SP: Global, 2012.

OMETTO, Cláudia B. C. N. e GUEDES-PINTO, Ana Lúcia. A leitura da literatura na formação continuada de professores: uma potente linguagem para ressignificação das práticas escolares. In *Revista Prolíngua*, vol. 13, n. 2, João Pessoa, PB, 2018.

PETIT, Michèle. *Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva*. São Paulo: Ed. 34, 2008.

VIGOTSKI, Liev. *Psicologia pedagógica*. (trad. Claudia Schilling). Porto Alegre: Artmed, 2003.

_____, *A construção do pensamento e da linguagem* (Tradução Paulo Bezerra) (2ª ed. 5ª tiragem). São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2021.

VOLÓCHINOV, Valentin. *A palavra na vida e a palavra na poesia: ensaios, artigos, resenhas e poemas*. (organização, tradução ensaio introdutório e notas de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2019.

_____, A palavra na vida e a palavra na poesia: para uma poética sociológica. In _____ *A palavra na vida e a palavra na poesia: ensaios, artigos, resenhas e poemas*. (organização, tradução ensaio introdutório e notas de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2019.