

# *Ser professor de língua portuguesa na complexidade: resistências e avanços*

Being Portuguese language teacher in the complexity:  
resistances and advances

*Lúcia de Fátima Santos*

*Paulo Stella*

Universidade Federal de Alagoas, *campus* A. C. Simões, Maceió, AL - Brasil

**Resumo:** Baseado em princípios reflexivos de uma Linguística Aplicada Crítica (PENNYCOOK, 2001) e na perspectiva do pensamento complexo (MORIN, 2005), este artigo tem como objetivo analisar o modo como professores em formação inicial comentam textos escritos produzidos pelos colegas e por alunos da educação básica, tomando como base dados de experiências desenvolvidas por bolsistas que participam do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) da graduação em Letras da Universidade Federal de Alagoas.

**Palavras-chave:** Professores em formação inicial. Comentários em textos. Alunos da educação básica.

**Abstract:** Considering the reflective principles of Critical Applied Linguistics (PENNYCOOK, 2001) and the complex thought perspective (MORIN, 2005), this article aims at analyzing the way teachers in pre service and initial in service condition comment written texts produced by colleagues and by their students in basic education, based on experiences gathered by participants in the Programa Institucional de Iniciação à Docência (Pibid) [Institutional Program of Initiation to Teaching] in undergraduation level at Letters Course in Federal University of Alagoas.

**Keywords:** Pre service and initial in service teachers. Comments on texts. Basic education students.

## Introdução

Este texto propõe-se a discutir orientações adotadas por professores em formação inicial em produções de textos escritos, com base em dados coletados em experiências vivenciadas por bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) do curso de Letras, Licenciatura em Português, da Universidade Federal de Alagoas. Entendemos que a formação de professores deve ocorrer criticamente, por isso alinhamo-nos à perspectiva de trabalho defendida por Pennycook (2001), que coloca, em primeiro lugar, o posicionamento político e ético do professor sobre as questões relativas às práticas de linguagem, problematizando-as e interferindo nessas práticas com o objetivo de modificá-las. Em segundo lugar, esse autor defende que um trabalho crítico com a linguagem somente pode ser efetivo se possibilitar a autocrítica no sentido da constante revisão dos procedimentos e práticas utilizadas pelos participantes do processo.

Sob essa perspectiva, dividimos nossa proposta em dois momentos. No primeiro, apresentamos questões sobre a formação de professores de língua portuguesa relacionadas a discussões acerca da constituição de paradigmas do pensamento em nossa cultura (MORIN, 1999/2011) e seus reflexos nas práticas sociais que identificam as instituições e constroem as identidades dos participantes que reproduzem essas práticas (FAIRCLOUGH, 2003). Desse modo, propomos voltar os olhares para a língua como possibilidade de transmissão de valores (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1929/2010) constitutivos das práticas.

No segundo momento, apresentamos os resultados preliminares do trabalho com a formação de professores de língua portuguesa participantes do Pibid, demonstrando os avanços refletidos nos discursos desses futuros professores e as resistências aos valores propostos. Segundo Amorim (2003), não há interação sem alteração dos participantes, ou seja, os participantes do processo interacional devem sair afetados de alguma forma pelo contato com o outro, pelos sentidos construídos na relação valorada pela realidade. Desse modo, nosso intuito é que esses futuros docentes, atuantes no ensino básico regular, reposicionem-se em relação às posturas tradicionais de ensino e assumam uma postura interativa na construção do conhecimento.

Lúcia de  
Fátima Santos

Paulo Stella

---

134

## Questões para a formação de professores sob uma visão de complexidade

Em discussão sobre a relação entre poder e conhecimento, Foucault (1997) nos informa que esta relação é simétrica. Isso quer dizer que o poder precede o conhecimento ou vice-versa. Ao contrário, ambos, poder e conhecimento, formam um binômio de mútua pressuposição. O autor afirma que o conhecimento somente se constitui com base nas relações de poder, ou seja, para que haja conhecimento, é necessária a existência de controle nos processos de comunicação; de organização nos registros do saber; de foco de acúmulo do conhecimento; e de meios de disseminação do saber. Por sua vez, o poder somente se constitui com base nas condições estabelecidas nos processos de construção de conhecimento, ou seja, pressupõe a existência de formas de extração do conhecimento; de apropriação ordenada desse conhecimento; de distribuição e controle sobre as formas de saber. Desse modo, poder e conhecimento se implicam mutuamente, como faces de uma mesma moeda.

Foucault (1997) também discute que, nas bases das determinações do binômio poder-conhecimento, encontram-se as categorias estabelecidas por meio da medida, do inquérito e do exame. De raiz nas Ciências Exatas, a medida determina valores numéricos, propõe medidas quantitativas e fundamenta-se em parâmetros de controle para a extração das informações necessárias à construção da ordem. Em outras palavras, a medida estabelece os padrões quantitativos válidos para uma cultura ou uma determinada sociedade. De raiz nas ciências empíricas, o inquérito tem a função reguladora dos eventos por meio da verificação dos fatos, da constatação de verdades para um determinado grupo e para as ações decorrentes desse processo de construção da realidade. Dito de outra forma, o inquérito tem o objetivo da restituição daquilo que se considera adequado, natural e ordeiro para uma cultura ou grupo social. O inquérito tem origem eclesástica e foi utilizado nos tribunais da Inquisição, constituindo-se da coleta de provas, do confronto de testemunhas e do júri que dá o veredito final com base nas evidências, o que restitui a ordem estabelecida. Por fim, de raiz humanista, o exame se encontra na etapa final do processo de construção do conhecimento, tendo o objetivo principal da generalização dos dados medidos e confrontados pelas provas. Isto é, o exame estabelece a regulamentação de funcionamento de uma cultura por meio da construção de normas ou da padronização dos procedimentos adotados como resultado do processo de extração e comprovação dos dados. As bases da exclusão

também estão no exame que retira de circulação tudo o que se encontra afastado do que é visto como normalidade.

Esses três procedimentos – a medida, o inquérito e o exame – são o paradigma do pensamento científico na modernidade. Assim, o pensamento científico se constitui na observação da realidade em funcionamento, na construção de hipóteses verificáveis por meio da investigação de fatos e generalização do conhecimento adquirido para os outros. Desse modo, o binômio poder-conhecimento se recicla e se perpetua nas instituições produtoras de conhecimento e detentoras do poder.

Morin (1999/2011) faz uma crítica ao pensamento paradigmático constitutivo da modernidade, afirmando que os paradigmas cegam de alguma forma as pessoas porque organizam o pensamento de forma excludente. Ou seja, esse autor afirma que o pensamento paradigmático se dá em dois eixos: o eixo da seleção e o eixo das operações lógicas decorrentes dessa seleção. Isto é, o eixo da seleção se constitui da ordenação de conceitos pré-determinados e do apagamento de outras possibilidades de observação dos fatos, e o eixo das operações lógicas estabelece as operações possíveis do pensamento com base nas categorias pré-selecionadas no eixo da seleção, não permitindo outras possibilidades de produção de conhecimento. Nas palavras do autor,

[...] o paradigma efetua a seleção e a determinação da conceptualização e das operações lógicas. Designa as categorias fundamentais da inteligibilidade e opera o controle de seu emprego. Assim, os indivíduos conhecem, pensam e agem segundo paradigmas inscritos culturalmente neles. (MORIN, 1999/2011, p. 24).

De acordo ainda com esse autor, os paradigmas se mostram redutores do pensamento pela disjunção de valores resultantes da categorização, impedindo a possibilidade do pensamento complexo que implica ao mesmo tempo que distingue; que percebe as semelhanças ao mesmo tempo que considera as diferenças. Morin (1999/2011, p. 25) reconhece que esse modo de pensamento “ainda não está inscrito na cultura científica”.

Ao pensar a educação, esse autor considera que o paradigma fixa o olhar do sujeito para grupos específicos de conceitos, impedindo outras possibilidades mais complexas de observação da realidade e de construção de conhecimento. Segundo Morin (1999/2011, p. 25), “o paradigma desempenha um papel, ao mesmo tempo, subterrâneo e soberano em qualquer

Lúcia de  
Fátima Santos

Paulo Stella

---

136

teoria, doutrina ou ideologia” e, embora seja inconsciente, irriga e controla o pensamento consciente. Desse modo, também é supraconsciente.

Morin (2005) propõe que a educação deve produzir e transmitir conhecimento considerando o que denomina de pensamento complexo. Esse tipo de pensamento se constitui não somente da ordenação e da organização advindos dos paradigmas do pensamento científico, mas também das margens do conhecimento, ou seja, das formas de saber que foram excluídas dos processos de construção do saber. Nas palavras do autor,

O que é a complexidade? A um primeiro olhar, a complexidade é um tecido (complexus: o que é tecido junto) de constituintes heterogêneas inseparavelmente associadas: ela coloca o paradoxo do uno e do múltiplo. Num segundo momento, a complexidade é efetivamente o tecido de acontecimentos, ações, interações, retroações, determinações, acasos, que constituem nosso mundo fenomênico. (MORIN, 2005, p. 13).

Para esse autor, as formas de pensar estão relacionadas às formas de agir, portanto o pensamento complexo implica a ação complexa, inclusiva do professor em relação aos seus alunos. Voltando nosso olhar para a formação de professores, fica-nos a pergunta: como fazer com que o professor pense e olhe seu objeto de estudo e de ensino de forma ampla e não disjunta? Nas palavras de Morin (2005, p. 14), como fazer para que “as tais operações, necessárias à inteligibilidade”, ou seja, aquelas produzidas pelos paradigmas de construção do conhecimento, deixem de ser excludentes e, conseqüentemente, não corram “o risco de provocar a cegueira”? Ou ainda, como podemos proceder para promover oportunidades de exercício do pensamento complexo e, ao mesmo tempo, transformar as práticas de sala de aula de modo que o pensar complexo se coadune com o dizer e o fazer?

Fairclough (2003) traz um ponto de vista sobre as relações entre o fazer e o dizer, estabelecendo uma ligação entre a manutenção das estruturas de poder nas instituições e as práticas discursivas que dizem as instituições. O autor afirma que as instituições de poder – escola, empresa, igreja, entre outras – são assim reconhecidas porque, dentro delas, circulam práticas sociais específicas, que são recorrentes para as mesmas instituições e mantêm não somente a identidade das instituições, mas também as estruturas de poder estabelecidas.

Lúcia de  
Fátima Santos

Paulo Stella

---

138

Ainda de acordo com Fairclough (2003), as práticas sociais somente são conservadas e transmitidas por meio da linguagem que as constitui. Ele denomina esse processo de práticas discursivas circulantes válidas. As relações estabelecidas entre práticas sociais e discursivas são uma via de mão dupla: ao mesmo tempo que as práticas sociais são ditas, perpetuadas e transmitidas por meio das práticas discursivas, estas precisam das práticas sociais para existir, porque, sem as instituições, a linguagem se torna vazia de sentido. Para o autor, as modificações no fazer das instituições garantem a evolução da linguagem, que assume os discursos relativos a esse novo fazer. Ao mesmo tempo, a linguagem, que transmite o novo fazer, garante a evolução dessas estruturas de poder e, conseqüentemente, sua perpetuação na sociedade.

A evolução das práticas sociais e das práticas discursivas é muito lenta, o que deixa aos participantes das instituições a sensação de estabilidade e de naturalidade em relação ao poder constituído, garantindo a reprodução, sustentação e transmissão dessas práticas sociais e a vida das instituições. Ao tratar da relação entre as instâncias de poder constituídas e a linguagem, Bakhtin/Volochinov (1929/2010) falam sobre a existência de repertórios linguísticos que apontam para as instituições. Esse repertório os autores denominam comunicação ideológica, constituída de temas circulantes, de enunciados pré-determinados e de léxico correspondente. Esse conjunto comunicativo orienta o discurso não somente para a própria instituição, mas também para os participantes dela. Nas palavras dos autores,

[...] cada época e cada grupo social têm seu repertório de formas de discurso na comunicação socioideológica. A cada grupo de formas pertencentes ao mesmo gênero, isto é, a cada forma de discurso social, corresponde um grupo de temas. Entre as formas de comunicação (por exemplo, relações entre colaboradores num contexto puramente técnico), a forma de enunciação ('respostas curtas' na 'linguagem de negócios') e enfim o tema, existe uma unidade orgânica que nada poderia destruir. (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1929/2010, p. 42).

Isso quer dizer que a transmissão e a perpetuação das práticas discursivas e sociais circulantes nos discursos ocasionam uma junção nas fronteiras identitárias, por isso as verdades se tornam uma só. Desse modo,

o falante incorpora para si os valores circulantes, válidos para aquele outro discurso, o que garante a perpetuação desses valores em determinado contexto social. Disso resulta que a instituição e o participante se tornam uma unidade por meio do discurso que os constitui. Coloca-se, então, a questão das dificuldades de modificação das práticas dos docentes dentro de suas instituições de ensino. Em outras palavras, como promover a modificação das práticas docentes, das ações na produção de conhecimento pelos docentes, se muitas vezes as instituições e os próprios professores que atuam nelas não estão preparados para um fazer alternativo, para o pensar de forma complexa, para a ação e o pensamento inclusivos?

Qualquer movimento em direção à mudança passa necessariamente por reposicionamentos dos professores em relação aos valores que os constituem e que são transmitidos por meio da língua. Bakhtin (1975/1990) faz uma distinção entre ambiente e horizonte de valores, que é pertinente na discussão que ora propomos. O ambiente de valores se constitui da realidade em que o sujeito se insere, constituindo e integrando o sujeito que não tem acesso aos valores circulantes nessa realidade: esses valores constituem o sujeito, mas não estão à disposição dele para discussão. O horizonte de valores apresenta-se para o sujeito em devir, ou seja, do ponto da realidade em que o indivíduo se insere, ele somente pode enxergar e ter acesso aos valores que circulam no horizonte. Isto é, em se tratando da linguagem, o locutor, mergulhado em sua realidade, a cujos valores não tem acesso, volta seu enunciado para um horizonte de valores visados, que se tornam valores almejados e passam a constituir e circular nesse enunciado, orientando-lhe o acabamento.

Esse processo de reorientação de valores é a maneira de o falante responder aos valores constituídos na realidade objetivando a contraposição, refutação ou mesmo distinção entre o ponto de realidade vivida e o outro ponto almejado. Desse modo, estabelece-se um diálogo com a sua realidade a partir de um devir, ou seja, com o horizonte de valores visados a que Bakhtin (1975/1990) dá o nome de compreensão responsiva ativa do falante. Dessa perspectiva, entendemos que o falante deva ser denominado de respondente ativo.

Desse ponto de vista, a visão da língua como um meio transparente de transmissão de sentidos é completamente descartada do processo de formação de docentes. Segundo Boutet (1994), a ilusão da transparência da língua permite, erroneamente, ao falante imaginar a garantia do entendimento instantâneo e exato, pelo ouvinte, daquilo

Lúcia de  
Fátima Santos

Paulo Stella

---

140

que foi dito. Isso implica dizer que o ouvinte, nesse caso, é considerado apenas como um ouvido estático no tempo e no espaço, sem qualquer julgamento de valor ou reflexão sobre a posição do outro no diálogo.

O conceito de língua que permeia nosso trabalho de formação de professores enxerga a língua em sua opacidade. Segundo Bakhtin/Volochinov (1926/2000), locutor e interlocutor (falante e ouvinte) são respondentes ativos posicionados em suas culturas, por onde circulam valores éticos, históricos, sociais e ideológicos. Para os autores, a relação entre respondentes ativos e valores se instaura conjuntamente nos enunciados produzidos. Dessa forma, “parece que ao mesmo tempo em que percebemos a existência do objeto, percebemos seu valor como uma de suas qualidades” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1926/2000, p. 7). Esses valores são transmitidos, interpretados e reinterpretados pelos sujeitos que, ao se comunicarem por meio da língua, comunicam não somente um ponto de vista sobre eles mesmos, sobre seu espaço e seu tempo, mas também oferecem um ponto de vista valorado sobre o outro, com quem se comunicam.

[...] com efeito, a palavra é a arena onde se confrontam os valores sociais contraditórios; os conflitos da língua refletem os conflitos de classe no interior mesmo do sistema: comunidade semiótica e classe social não se recobrem. A comunicação verbal, inseparável das outras formas de comunicação, implica conflitos, relações de dominação e de resistência, adaptação ou resistência à hierarquia, utilização da língua pela classe dominante para reforçar seu poder etc. (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1929/2010, p. 15).

Acreditamos que o trabalho com a formação de professores implica alterações na conduta dos participantes muito mais profundas do que a modificação ocorrida pela transmissão de conhecimentos. Propomos uma modificação nas formas de pensamento, ocorrida pela possibilidade de transformação proporcionada pelo vislumbre de outros valores no devir do trabalho docente, somente possível pela mudança de interação dos participantes, entendidos como respondentes ativos. Essa concepção de trabalho correlaciona-se com a visão de complexidade, nos termos defendidos por Morin.



## **Resistências e avanços na formação de professores**

Conforme dissemos anteriormente, defendemos que o trabalho de formação de professores deve ser fundamentado em uma concepção de crítica e de complexidade. Nesse sentido, as experiências desenvolvidas pelos bolsistas do Pibid nas escolas de educação básica – onde atuam sob a orientação da coordenadora do projeto e com a colaboração de professoras de língua portuguesa em turmas do ensino fundamental – são continuamente objeto de reflexão. Nesse sentido, os 20 bolsistas que integram o projeto desenvolvem subprojetos sobre questões relacionadas a dificuldades que emergem nas práticas de linguagem, na rotina das escolas. Esse lugar de pesquisador possibilita a cada bolsista o necessário estranhamento sobre aspectos que o cotidiano obscurece, propondo-lhes condições de desvelar muitos desses aspectos, problematizando-os e buscando novas alternativas e/ou redirecionamentos de alternativas já existentes, uma vez que toda pesquisa propicia uma reflexão ininterrupta e permite “ressignificar o que veio antes e tentar indícios no que ainda não era e que passou a ser” (AMORIM, 2003, p. 11). Portanto, a pesquisa dá oportunidade aos bolsistas de um trabalho de revisão tanto das práticas pedagógicas de que participam e que desenvolvem nas escolas de educação básica, assim como das práticas desenvolvidas no curso de Letras, uma vez que esses futuros professores continuamente elaboram comparações entre o que a universidade lhes propicia e o que a prática efetiva das escolas exige deles.

O Pibid, ao mesmo tempo que consolida uma integração entre a universidade e as escolas, preenche uma lacuna basilar na formação dos professores: uma experiência longitudinal dos futuros professores com a realidade de ensino das escolas desde os primeiros momentos da graduação. Não se trata, portanto, de um momento pontual e isolado de atuação nas escolas como acontece nas experiências de estágio, assim como são diferentes os objetivos e valores que embasam o trabalho das duas experiências nas escolas, embora ambas envolvam atividades vinculadas à prática pedagógica. A representação das experiências do Pibid é bastante semelhante entre os bolsistas, permitindo-nos afirmar que os valores norteadores do projeto são defendidos por todos, mesmo considerando as singularidades de cada participante. Nos termos bakhtinianos, acontece uma estreita relação entre ambiente de valo-

*Ser professor  
de língua  
portuguesa na  
complexidade*

---

141

res circulantes e horizonte de valores visados. Murilo<sup>1</sup>, bolsista do Pibid desde 2010, resume o significado do programa e do curso de Letras em sua formação com a seguinte declaração:

Lúcia de  
Fátima Santos

Paulo Stella

---

142

Quando se pensa sobre um curso de licenciatura, de um modo geral, um dado indispensável a ser levado em consideração – convenhamos –, diz respeito à formação de professores/as (não só a isso, mas, principalmente). Formação essa a meu ver que prescinde o domínio meramente de técnicas e informações para dar lugar ao espaço de (re)construção e (re)descobrimto de aprendizagens. Nesse sentido, penso que minha formação acadêmica e humana no curso de Letras teria tomado outros caminhos, e talvez eu até nem pensasse hoje em ser professor, não fosse minha participação efetiva como bolsista do PIBID. O PIBID cumpre um papel que deveria ser de responsabilidade da Faculdade de Letras: o incentivo de, durante a graduação, unir o ensino a pesquisa formando de fato professores pesquisadores. Avaliando a importância do PIBID para minha formação vejo que me descobri – fruto das experiências na escola – um professor-pesquisador, coisa que tem me rendido muita satisfação porque faço com muita seriedade e, sobretudo, com muito gosto.

Maria e Lara também, de certo modo, ratificam essa posição de Murilo nas seguintes declarações apresentadas em um questionário de avaliação respondido em dezembro de 2011. Assim Maria escreve:

O PIBID tem contribuído bastante para a minha formação enquanto professora, afinal, foi com o projeto que eu passei a desejar exercer essa profissão e de buscar uma formação de qualidade. Através do projeto, despertei para a necessidade de pesquisar e buscar melhorar cada vez mais enquanto aluna de graduação, bolsista do PIBID e pesquisadora. Em relação à formação das professoras, percebo que, apesar de muita resistência, desde o começo do projeto até os dias de hoje, obtivemos um grande avanço, digo isso considerando a fala da supervisora da turma em que atuo. Em vários momentos ela me falou da importância do projeto em sua vida e em sua formação, disse que o programa fez com que ela despertasse para novas possibilidades de atuar em sala de aula. Já os alunos demonstram uma grande satisfação com nosso trabalho,

---

1 Todos os nomes mencionados são fictícios.

apesar de resistirem em alguns momentos. No entanto, apesar de todas as dificuldades que tivemos para conseguir conquistá-los, a proposta do projeto de Letras, em focar as oficinas de leitura e produção, contribuiu bastante para que eles pudessem produzir com coerência e criticamente, além das compreensões responsivamente ativas que demonstram hoje, como, por exemplo, nas oficinas sobre o gênero Charge.

Lara confirma o ponto de vista expresso por Maria:

O PIBID, sem dúvida, tem sido de fundamental importância para a minha formação por vários motivos. Dentre eles, está o fato de ele ter me proporcionado a oportunidade de ampliar a minha noção e o meu conceito sobre o trabalho do professor, através de reflexões acerca da minha própria prática. A partir disso, eu passei a criar a prática de me questionar continuamente no que diz respeito a que profissional quero me tornar e julgo tais reflexões e questionamentos de grande importância para o trabalho do professor, pois acredito que este é um trabalho onde a formação se dá de forma contínua. Além disso, não posso deixar de dizer que acredito que, se não tivesse a oportunidade de participar do PIBID, estaria um tanto confusa quanto a muitos aspectos da relação teoria/prática do curso, pois, embora o curso forneça base teórica, ele não esclarece muito bem para os estudantes como relacionar essa base teórica com o trabalho prático do dia a dia do professor.

Um dado comum nessas declarações é o despertar dos bolsistas para o trabalho efetivo como professores sempre sob um viés reflexivo, em busca de caminhos para a constante reorientação da prática pedagógica. Essas posições também são confirmadas em registros em anotações de aulas, em diário e nas reuniões semanais do grupo. Durante esses encontros, os futuros professores têm a possibilidade de discutir justificativas e encaminhamentos para dificuldades com as quais se deparam em sua formação. Isso tem um caráter importante na condução do trabalho porque o consenso sempre resulta de olhares multidimensionais. Além disso, as questões são discutidas tomando como base cada etapa até então desenvolvida no processo, para que não se perca de vista a necessária relação entre cada momento na análise do todo, observando o resultado sempre em consonância com os fatos observados em todo o processo. Talvez essa seja a razão por

que Maria reconhece que os alunos hoje já respondem ativamente, mas não desconsidera que houve momentos anteriores de resistência e dificuldades. As dificuldades mais recorrentes transformam-se em objeto de estudo em seminários ministrados tanto por professores do curso de Letras quanto pelos próprios bolsistas. Questões como a interação teoria e prática na formação dos professores, como mencionou Lara, têm sido foco de discussão em diferentes encontros.

Lúcia de  
Fátima Santos

Paulo Stella

---

144

Essa interação é um dos desafios enfrentados na formação dos futuros professores, sobretudo nos primeiros momentos de atuação nas escolas, porque exige deles adaptações e reapropriações contínuas nos obstáculos que enfrentam na interação com os alunos. Em várias situações, alguns deles evidenciam muitas oscilações na conduta na sala de aula, talvez motivadas pela insegurança acerca de qual orientação de ensino adotar, como veremos na postura adotada por Lara, a seguir. Para isso, selecionamos como objeto de análise três momentos distintos, porém inter-relacionados na formação desses professores.

Seguindo Lara, como aluna do projeto Pibid e professora atuante no ensino básico, analisaremos, primeiramente, os comentários de Maria, uma colega de Lara de Pibid, sobre uma resenha sua produzida com base na leitura do livro *Pedagogia do oprimido*, de Paulo Freire, um dos textos discutidos por todos os bolsistas de Pibid. Essa atividade teve como objetivo observar como eles, na condição de professores, comentavam a escrita dos colegas e como a orientação de trabalho com a escrita de textos subsidiava essas intervenções. Posteriormente, observaremos os comentários de Lara sobre a resenha produzida por Glória, outra colega de Pibid. Finalmente, discutiremos a produção do aluno Mário, do sexto ano da escola básica da turma em que a professora Lara atua, como reflexo do trabalho efetivamente produzido nas orientações do grupo de Pibid.

Nos comentários dos textos produzidos pelas alunas de Pibid, observamos que há indícios de orientações pedagógicas que se aproximam de um ensino de língua portuguesa calcado numa concepção de dialogicidade e complexidade. Isso se expressa, por exemplo, quando as intervenções não se restringem a aspectos de ordem microlinguística e no modo como elas comentam os textos, convocando, de fato, quem os produziu para um diálogo, como ilustram as intervenções de Maria no texto de Lara.

Lara escreve:

[...] O livro é composto por três capítulos, cujos títulos são respectivamente: 'Não há docência sem discência', 'Ensinar não é transferir conhecimento' e 'Ensinar é uma especificidade humana'. Cada um desses capítulos, por sua vez, se divide em nove tópicos. O primeiro capítulo, 'Não há docência sem discência' propõe uma reflexão acerca do sujeito professor e do sujeito aluno [...]. Nesse capítulo, assim como no anterior, Paulo Freire ainda propõe reflexões sobre algumas outras características de grande importância para o processo supracitado, tais como: segurança, competência profissional, generosidade, comprometimento, entre outras mais. [...] Desse modo, as considerações que farei a seguir serão referentes à estruturação do texto [...].

*Ser professor  
de língua  
portuguesa na  
complexidade*

---

145

María comenta:

Lara,

Do que fala o livro? Para qual área a leitura dele é importante? Qual o objetivo do livro? Essa denominação foi adotada por você? Por que elas são importantes? Você concorda com o autor? E sobre o conteúdo do livro qual seu posicionamento? Quais as suas considerações? Gosto muito do modo conciso como organiza suas ideias, no entanto é preciso que reveja alguns aspectos de seu texto. Por se tratar de uma resenha, lembre-se de que uma das características deste gênero é pôr as referências logo no início do texto de acordo com as normas da ABNT. Você fala ao longo de seu texto sobre a importância das ideias de Paulo Freire para o meio educacional, no entanto é importante que você se posicione e especifique/exemplifique essa importância para o meio em questão. Você pode, inclusive, dialogar com outros textos caso ache necessário.

Embora María aponte para aspectos estruturais do gênero resenha, como faz quando alerta para Lara mencionar a referência do texto resenhado, os comentários propostos extrapolam o plano da materialidade linguística. Inclusive María solicita que Lara não se limite à menção de aspectos estruturais e a instiga a um diálogo com as ideias do autor do texto e com outros autores que abordam a mesma temática do livro: “é importante que você se posicione e especifique/exemplifique essa importância para o meio em questão. Você pode, inclusive, dialogar com outros textos

Lúcia de  
Fátima Santos

Paulo Stella

---

146

caso ache necessário.” Essa observação de Maria nos permite afirmar que ela assume uma posição politicamente engajada (PENNYCOOK, 2001) em relação à sua formação, como também se fundamenta numa visão contextualizada de ensino e de construção do conhecimento que propiciam a formação de respondentes ativos (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1929/2010).

Por sua vez, Lara comenta o texto de Glória fazendo solicitações semelhantes às que Maria lhe faz. Para Lara, Glória precisa distanciar-se do plano meramente descritivo da resenha e assumir-se como interlocutora das ideias de Freire. É importante observar também que Lara, assim como Maria, não despreza a necessidade de focalizar os aspectos de ordem estrutural e linguística, porém demonstra a necessidade de uma discussão mais ampla sobre o livro. Essa posição das futuras professoras se correlaciona com a visão de complexidade de Morin (2001, 2005), uma vez que está implícita a concepção de um ensino de língua em que os fatores estruturais e discursivos não são excludentes, mas inter-relacionados. Observemos um trecho da resenha de Glória:

Ainda neste capítulo, o educador lista uma série de saberes indispensáveis, dentre eles: ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua produção ou a sua construção; ensinar exige rigorosidade metódica, onde o educador deve trabalhar com os educandos a rigorosidade metódica com que devem se ‘aproximar’ dos objetos cognoscíveis; ensinar exige pesquisa, pois não há pesquisa sem ensino e vice-versa; ensinar exige respeito aos saberes dos educandos, pois estes chegam à escola com saberes socialmente construídos na prática comunitária; ensinar exige criticidade, pois, segundo o autor, uma das tarefas essenciais da prática educativo-progressiva é o desenvolvimento da curiosidade crítica, insatisfeita etc.; ensinar exige estética e ética, onde a prática educativa tem de ser um testemunho rígido de decência e pureza; ensinar exige a corporificação das palavras pelo exemplo; ensinar exige o risco, a aceitação do novo e a rejeição a qualquer forma de discriminação; ensinar exige a reflexão crítica sobre a prática e, ensinar exige o reconhecimento e a assunção da identidade cultural.

Lara, então, comenta:

Como vc entende esse conceito de rigorosidade metódica? Esse parágrafo me parece composto de muitas citações, escutei mais a voz de Paulo

Freire que a sua. Se for o caso, as aspas ou algum outro recurso que diga ao leitor que as palavras são dele e não suas são indispensáveis. Sua resenha está muito rica em citações, mas eu acho que você talvez devesse diminuir um pouco a quantidade delas. Digo isso porque, embora a resenha seja um texto que toma como base outro texto, esse também é um gênero essencialmente crítico e, por isso, é muito importante que você se marque. Senti que você se preocupou muito em descrever os aspectos e ideias do livro e fez tanto uso de citações que você se marcou pouco.

É interessante notar que Lara parece não perceber que a ideia que defende de interação com o autor do texto não é cumprida por ela quando assumiu o lugar de produtora da resenha, comentada por Maria. A exigência que ela faz a Glória para que se posicione frente às ideias de Freire é semelhante à que Maria faz a Lara quando comenta a resenha produzida. Ou seja, parece não haver uma correspondência entre a orientação pedagógica que Lara defende no comentário da resenha do outro e o que ela efetivamente apresenta no momento de escrita do seu texto. Nesse caso, ela parece se filiar, de um lado, a uma concepção de ensino de língua portuguesa baseada na criticidade e, de outro lado, em sua prática de escrita, vincula-se a uma visão que defende uma orientação parafrástica. Vemos a posição teórica e a intervenção que ela faz no texto de Glória como ilustrações de avanço em sua formação, e a posição que assume como produtora da resenha como um exemplo de resistência. Isso se deve às diferentes vozes que perpassam o dizer de cada falante e sobre as quais o domínio é sempre parcial. A visão de totalidade, de unidade, somente se obtém através do imprescindível olhar do outro, como afirma Bakhtin:

Devo identificar-me com o outro e ver o mundo através de seu sistema de valores, tal como ele o vê; devo colocar-me em seu lugar, e depois, de volta ao meu lugar, completar seu horizonte com tudo que se descobre do lugar que ocupo, fora dele; devo emoldurá-lo, criar-lhe um ambiente que o acabe mediante o excedente de minha visão, de meu saber, de meu desejo e de meu sentimento. (BAKHTIN 1979/2003, p. 45).

O lugar de reflexão que a reescrita de textos propicia oferece condições de o sujeito deslocar-se do lugar de produtor para o de leitor para realizar descobertas e, de volta ao lugar de produtor, adotar uma posição di-

Lúcia de  
Fátima Santos

Paulo Stella

---

148

ferenciada daquela que apresentou no momento da primeira versão. Nesse sentido, a orientação de escrita adotada pelos professores fica explícita nos comentários que propõem nos textos. Dependendo da formação do professor, essas orientações se integram a concepções de ensino mais atuais ou mais conservadoras. Lara demonstrou essa oscilação e, embora não tenha reescrito a resenha, percebeu que seu texto continha predominantemente um caráter parafrástico quando a coordenadora o expôs para a discussão com o grupo. A posição dela foi de surpresa diante da falta de correspondência entre a concepção de escrita que defende e a resenha que elaborou.

Nas oficinas de leitura e produção de textos que desenvolve com os alunos, a professora Lara se mostra coerente com a concepção interacionista de escrita. Em uma das oficinas, cujo objetivo principal era motivar os alunos para um posicionamento crítico acerca da escola, após discutir as representações dos alunos de uma turma de sexto ano do ensino fundamental sobre o contexto escolar de um modo geral, ela solicitou que os alunos realizassem uma análise da própria escola, registrando-a através do gênero diário. Nos textos produzidos, os alunos, de um modo geral, relacionaram várias dificuldades observadas na escola, como também expressaram os desejos da escola que gostariam de ter, como ilustra o texto de Mário:

Defeitos: Minha escola tem salas sujas, banheiro quebrado, bancos rachados, desorganizados, diretora 100% sem responsabilidade, sem alimentos bons, grades de primeiro andar quebradas, paredes pintadas, elevador quebrado.

Como eu queria: salas com bancas mais confortáveis, salas com ar condicionado, sala de estar, banheiros mais confortáveis, janelas com grades etc.

Como podemos observar, Mário demonstra não ter compreendido a proposta de apresentar as ideias conforme a caracterização do gênero diário, porém expressa sua posição acerca da escola de um modo que se assemelha à caracterização do gênero lista. Porém, o gênero é um aspecto que Lara não mencionou no comentário escrito que elaborou acerca do texto, talvez porque seu propósito maior fosse, num primeiro momento, motivar o aluno para que expressasse suas ideias com mais criticidade e, num segundo momento, propor intervenções nas questões formais.

Lara prioriza questionar Mário para que se posicione sobre o contexto escolar, realizando uma observação mais ampla e crítica,



porque se baseia em discussões realizadas no grupo sobre as experiências nas escolas cujas conclusões demonstram que os alunos tendem a apresentar maiores dificuldades na reescrita quando são propostas variadas alterações a serem cumpridas em um único momento, sobretudo quando eles não têm muitas experiências de produção de textos escritos. Com base nisso, Lara acredita ser mais produtivo propor diferentes reescritas com o intuito de realizar alterações no texto de modo processual, para que o aluno não perca a motivação para escrever. Lara, então, escreve para Mário:

Mário,

Você falou vários pontos negativos da sua escola. Que tal refletir um pouco mais sobre eles? Por que você acha que esses pontos negativos existem em sua escola? Você acha que vocês, alunos, também têm responsabilidade nisso? Pense sobre essas questões pensando sobre cada um dos pontos que você apontou. Você realmente acha que a escola tem todos esses pontos negativos? Você não apontaria nada de positivo?

Mário atende à solicitação da professora de analisar de um modo mais global e criterioso a realidade da escola e dá continuidade à interação proposta por Lara apresentando uma posição de responsividade, como observamos na segunda versão do texto<sup>2</sup>:

Eu gosto de uma boa educação e para isso tudo tem seu limite como e que uma escola quer dar uma boa educação com cadeira quebrada, paredes pixadas, banheiro quebrado, bancos raxados, bebedouro quebrado, ginásio orível, lixo ao lado da escola e quando a pessoa ta estudando o fedor vem quer dizer como você mesmo disse a escola não é entregue assim isso são os alunos e como eu ja disse que a diretora é irresponsavel não orienta os alunos o que isso pode causar pra eles mesmos. [...] mais vamos falar das qualidades: a escola podia ter sala de estar porque a pessoa quer fazer alguma coisa nas aulas vagas mais é obrigado mais é obrigado a conversar e olhar para os outros, ar condicionado porque a diretoria inteira tem [...] voltando as qualidades, ser mais organizados, quadro só branco, sala de cinema, mais passeio porque para tudo isso o governo tem dinheiro isso tudo que estão no governo são LADRÃO MESMOOO.

---

2 O texto foi transcrito respeitando-se o original.

Lúcia de  
Fátima Santos

Paulo Stella

---

150

Embora o texto contenha várias questões linguísticas que precisavam ser trabalhadas para que Mário passe a ter maior domínio sobre o modo de dizer, observamos que ele argumenta de forma bastante pertinente em favor da escola que deseja ter, apontando os aspectos que precisam ser melhorados, assim como os meios necessários para que isso aconteça. Para isso, ele se apropria das discussões realizadas durante as aulas para contextualizar as ideias, faz questionamentos e denúncias e, ao mesmo tempo, compromete-se e compromete a professora, ao mencioná-la como voz de autoridade para fundamentar um de seus argumentos. Enfim, Mário expressa um posicionamento político de engajamento com o seu dizer. Esse posicionamento somente foi concretizado porque a orientação adotada por Lara para comentar os textos, tanto de Glória quanto dos alunos, prioriza a reflexão e a crítica, dando evidências de que ela é uma professora politicamente engajada. Desse modo, inferimos que Lara conduz sua prática pedagógica de ensino de língua portuguesa sob uma visão de complexidade, tal como propõe Morin (2001, 2005).

### **Considerações finais**

As experiências com o trabalho de formação de professores de língua portuguesa desenvolvidas no projeto do Pibid/Letras têm resultado em importantes alterações na conduta pedagógica dos professores e, consequentemente, na formação dos alunos orientados por eles. É perceptível, nas atividades executadas nas escolas, como os bolsistas têm dado saltos qualitativos em relação à necessária responsabilidade com uma prática pedagógica fundamentada num entrelaçamento entre o fazer e o dizer, na tentativa de construção de um conhecimento fundamentado no processo, na interação e na complexidade, a partir das necessidades e singularidades de cada contexto e dos sujeitos nele inseridos. O investimento na formação dos professores com leituras, discussões e, principalmente, autorreflexões tem sido o motor propulsor das mudanças no pensar, fazendo com que a percepção de seu objeto de estudo e de ensino se faça de forma ampla e não disjunta, evitando o “o risco de provocar a cegueira” (MORIN, 2005, p. 14). Sob essa perspectiva, as oficinas de leitura e produção de textos têm propiciado um contínuo recomeço na elaboração de alternativas para contribuir com a constituição dos professores e dos alunos como ativos leitores e produtores de textos.

De um modo geral, assim como Lara, os demais professores têm assumido, predominantemente, a posição de interlocutores nos comen-

tários que propõem nos textos, muito provavelmente devido às discussões realizadas nas reuniões do grupo. Essa posição fica explícita nas perguntas e no modo como interferem nos textos, evidenciando que concebem intervenção como um processo de interação, embora demonstrem algumas vezes contradições nesse sentido, como expressaram Glória e Lara. Pouco a pouco, os professores têm compreendido que o processo de intervenção somente terá possibilidades de resultar em uma atividade de escrita e reescrita produtiva se eles e os alunos apresentarem uma compreensão das condições de produção e assumirem o compromisso de se tornarem, efetivamente, produtores e leitores, posicionando-se de modo reflexivo na alternância desses papéis.

Embora os alunos apresentem recuos em certos momentos, percebemos que os trabalhos sinalizam em direção à formação do pensamento complexo pela dialogicidade estabelecida entre os participantes do processo.

## Referências

AMORIM, M. **O pesquisador e seu outro: Bakhtin nas Ciências Humanas**. São Paulo: Musa Editorial, 2003.

BAKHTIN, M. **Questões de literatura e de estética: a teoria do romance**. 2. ed. Tradução de Aurora Foroni Bernardini et al. São Paulo: Hucitec, [1975] 1990.

\_\_\_\_\_. **Estética da criação verbal**. 4. ed. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, [1979] 2003.

BAKHTIN, M./VOLOCHINOV, V. N. Discurso na vida e discurso na arte. Tradução de Carlos Alberto Faracco e Cristóvão Tezza de “Discourse in life and discourse in art: concerning sociological poetics”. In: VOLOSHINOV, V. N. **Freudianism**. New York: Academic Press, [1926] 2000. Mimeografado.

\_\_\_\_\_. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 14. ed. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, [1929] 2010.

BOUTET, J. **Construire le sens**. Paris: Peter Lang, 1994.

FAIRCLOUGH, N. **Discourse and social change**. Cambridge: Polity Press, 2003.

FOUCAULT, M. Penal theories and institutions. In: RABINOW, P. (Ed.). **Ethics, objectivity and truth: the essential works of Michel Foucault (1954-1984)**. Transl. R. Hurley et al. New York: The New Press, 1997. v. 1. p. 17-22.

*Lúcia de  
Fátima Santos*

*Paulo Stella*

---

MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo**. Porto Alegre: Sulina, 2005.

152

\_\_\_\_\_. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, [1999] 2001.

\_\_\_\_\_. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2. ed. São Paulo: Cortez, [1997] 2011.

PENNYCOOK, A. **Critical applied linguistics: a critical introduction**. New Jersey: LEA, 2001.