

Dizer sobre outro e falar de si: um estudo da constituição do sujeito a partir de diários reflexivos

Say about each other and talk about yourself: a study of the constitution of the subject from reflective diaries

Maria Ester Vieira de Sousa*
Julia Cristina de Lima Costa**

RESUMO: Este artigo objetiva investigar os processos de subjetivação que se estabelecem nos discursos de alunos. Especificamente, analisar em que medida os sujeitos inscrevem em seus discursos marcas de uma reflexão sobre a prática docente observada que possam vir a interferir na sua futura atuação em sala de aula. Utilizaremos como dados de análise diários reflexivos escritos por alunos matriculados na disciplina “Pesquisa Aplicada ao Ensino de Língua Portuguesa” do curso de Letras da modalidade de ensino a distância da Universidade Federal da Paraíba. Esses dados, selecionados a partir de um corpus constituído por 110 diários reflexivos, coletados no ambiente Moodle da UFPB Virtual e foram resultados de uma atividade solicitada na disciplina e produzida após pesquisa que esses alunos desenvolveram em salas de aula. Como fundamentação teórica, utilizaremos a produção de Bakhtin/Voloshinov ([1988]1929), Bakhtin ([2000]1935), especificamente, lançando mão das noções de dialogia e de alteridade. Também recorreremos a outros autores, como Baumann (2005) e Hall (2008), para discutirmos o conceito de identidade. No que se refere aos resultados, verificamos que o aluno na posição de pesquisador avalia de forma crítica a atuação docente, frequentemente, elencando diferentes problemas nas aulas observadas e, em consequência, apontado para um ensino de língua deficiente.

ABSTRACT: This article aims to investigate the processes of subjectivation that are establish in the discourse of students. Specifically, we intend to analyze to what extent the students' subjects inscribe in their discourses marks of a reflection on the teaching practice observed that may interfere with their future classroom performance. We will use as reflexive daily analysis data written by students enrolled in discipline "Applied research on Language Teaching (ARLT)" of the academic education of Letters of the modality of distance learning of the Federal University of Paraíba (Virtual UFPB). These data, selected from a corpus constituted by 110 40 reflective diaries, were collected in the Moodle environment of the Virtual UFPB and were the results of an activity requested in said subject and produced after research that these students developed in Portuguese language classrooms. As a theoretical basis, we will use the production of Bakhtin/Voloshinov ([1988]1929), Bakhtin ([2000]1935), Specifically, using the notions of Dialogic and otherness. We also turn to other authors, as Baumann (2005) and Hall (2008), to discuss the concept of identity, which are aligned with the Dialogical Theory. Regarding the results, we verified that the student in the position of researcher critically evaluates the teaching performance, Frequently, listing different problems in the classes observed and, consequently, pointed to a deficient language teaching.

* Professora Titular da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), vinculada ao Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas, com atuação na Graduação (Presencial e a Distância) e no Programa de Pós-Graduação em Linguística.

* Professora Doutora em Linguística, vinculada ao Grupo de Pesquisa em Linguagem, Enunciação e Interação (GPLEI) da UFPB.

PALAVRAS-CHAVE: Professor-pesquisador. Gênero discursivo. Diário reflexivo. Processos de subjetivação. Ensino a distância.

KEYWORDS: Teacher-researcher. discursive genre reflective diary. Discourses on teaching and learning. Subjectivation processes. Distance learning.

1. Introdução

Com o uso cada vez maior da rede digital e da Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC), vemos avançar práticas sociais e discursivas antes observadas em uma escala bem reduzida. É o que ocorre, por exemplo, com a modalidade de Ensino a distância (EaD) que vem assumindo um papel muito importante no cenário educacional brasileiro. De acordo com Campos et al (2007), a EaD surge como uma alternativa para democratizar o acesso ao ensino, com vistas à capacitação de um número maior de pessoas com formação superior, além de, com a implantação de cursos de licenciatura, propiciar aos professores, principalmente do Ensino Fundamental, a oportunidade de adquirirem a tão desejada e exigida qualificação em sua área de atuação.

Tendo em vista o avanço crescente de cursos a distância, oferecidos por Universidades Públicas, é comum circular discursos que revelam “olhares enviesados” sobre essa modalidade de ensino, principalmente, no tocante ao processo de formação dos professores e em relação à aquisição de práticas de aprendizagens que esse campo de investigação permite.

Esse artigo se insere nesse espaço de discussão, ao investigar os processos de subjetivação que se estabelecem em produções de alunos do Curso de Letras da modalidade de ensino a distância da Universidade Federal da Paraíba (UFPB Virtual), resultantes de observações das práticas de ensino (ação docente) do professor de língua. Em outras palavras, analisamos em que medida os sujeitos alunos inscrevem em seus textos marcas de uma reflexão sobre a prática docente observada que possam vir a interferir na sua futura atuação em sala de aula. Nesse sentido, partimos da compreensão de que, ao falar sobre o outro – o sujeito professor –, o sujeito aluno revela a si mesmo, criando um espaço de subjetividades que dialogam com o passado, o presente e com o futuro (o vir a ser professor).

Para dar conta desses objetivos, utilizamos como dados de análise diários reflexivos¹ escritos por esses alunos. Esses dados foram selecionados a partir de um *corpus* constituído por 110 diários reflexivos, coletados no ambiente *Moodle* da UFPB Virtual, no período letivo 2012.2, como resultados de uma atividade solicitada na disciplina Pesquisa Aplicada ao Ensino

¹ As condições de produção desses diários e a natureza desse gênero serão explicitadas em um item específico.

Língua Portuguesa (PALP), produzidos após pesquisa que esses alunos desenvolveram em salas de aula de língua portuguesa.

Como fundamentação teórica de nosso estudo, recorreremos à produção de Bakhtin/Voloshinov ([1929] 1986), Bakhtin ([1935] 1997), especificamente, lançando mão das noções de dialogia e de alteridade. Nessa mesma direção, também recorreremos a autores que se alinham a essa perspectiva dos estudos discursivos. Para o conceito de identidade, utilizamos como referenciais as pesquisas de Hall (2008) e Baumann (2005).

Esse artigo está dividido em três partes: na primeira, abordamos alguns conceitos que fundamentam a análise dos dados; na segunda, apresentamos o contexto de produção do *corpus* e situamos nosso objeto de estudo – o discurso de alunos de Letras, presente em diários reflexivos produzidos em condição de pesquisa da disciplina mencionada; na terceira parte, procedemos à análise dos dados, que será estabelecida a partir de algumas sequências enunciativas dos diários reflexivos. Por último, apresentamos a conclusão com os resultados possíveis nesse estágio das análises.

2. Princípio dialógico e a noção de alteridade em Bakhtin e no Círculo

Dentre os pressupostos epistemológicos que integram a teoria referenciada como de autoria de Bakhtin e do Círculo, destacamos para essa discussão o princípio do dialogismo. Esse princípio, de certa forma, permeia toda produção teórica desse grupo e representa, do nosso ponto de vista, o conceito chave para compreensão dos fenômenos discursivos. No sentido mais amplo do termo, conforme já apontado em Costa (2012), o dialogismo é o princípio constitutivo da linguagem e condição *sine qua non* para que se produza sentido no dizer. Ignorar a natureza dialógica da linguagem é apagar a relação que existe entre linguagem e vida (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1986). Na produção linguageira, os discursos se cruzam, se completam, se excluem ou polemizam entre si, produzindo um diálogo que, ao mesmo tempo em que reflete, refrata o discurso de outrem.

Bakhtin (1997) considera a dialogicidade mesmo nas produções aparentemente monológicas, isto é, sempre encontramos a orientação dialógica em todo gênero do discurso, desde os gêneros primários – identificados pelo autor como sendo aqueles constituídos em circunstâncias de uma comunicação verbal espontânea, como um diálogo cotidiano, uma carta, dentre outros – até os mais complexos (gêneros secundários), os que surgem em uma condição de convívio sociocultural bem desenvolvido e organizado, predominantemente o escrito-

artístico, científico, entre outros. Conforme Bakhtin (1997), há sempre uma resposta, quer seja em menor ou maior grau, que se manifesta não só em relação ao enunciado do(s) outro(s), mas também na relação do locutor com o próprio objeto do discurso. Em suas palavras: “A resposta transparecerá nas tonalidades do sentido, da expressividade, do estilo, nos mais ínfimos matizes da composição” (BAKHTIN, 1997, p. 317).

Para o autor, o fenômeno do dialogismo é realizado a partir de diferentes dimensões. Ou seja, as relações dialógicas ocorrem tanto entre interlocutores situados numa relação sócio-histórica, como também se realizam no diálogo do sujeito consigo mesmo (discurso interior) e nos discursos que respondem uns aos outros, ora convergindo, ora divergindo.

Conforme Bakhtin/Volochinov (1986) e Bakhtin (1997), a unidade fundamental da língua é o enunciado, entendido como toda comunicação verbal que se realiza em um tempo e local específicos, no entanto, sempre inacabado e infinito, devido às variações da realidade circundante.

Bakhtin (1997) é contundente em afirmar que, nesse processo, vivemos no universo das palavras do outro, de tal modo que as complexas relações de reciprocidade com a palavra do outro, em todos os campos da cultura e da atividade, completam toda a nossa vida. “Ele disse”, “ouvi dizer”, “dizem” são materialidades linguísticas que revelam, no discurso do dia a dia, o quanto em nosso dizer ecoam as vozes dos outros que, nesse sentido, se tornam constitutivas das nossas.

Podemos inferir que, para Bakhtin e o Círculo, a identidade não é algo inato ao ser, ela é construída e, ao mesmo, (trans)formada a partir de interações entre os indivíduos, entre os grupos sociais e/ou culturais. Isso significa dizer que a alteridade é construída de fora, a partir dos e com os outros, portanto, não é algo gerado internamente², não é congênito, antes, se forma na superfície extraterritorial, ou seja, vem das forças/relações sociais e culturais nas quais o sujeito, nas mais variadas esferas da vida social, se encontra inserido (cf. COSTA, 2012). A esse respeito, ele diz:

Tomo consciência de mim, originalmente, através dos outros: deles recebo a palavra, a forma e o tom que servirão para a formação original da representação que terei de mim mesmo. [...] Assim como o corpo que se forma originalmente dentro do seio (do corpo) materno, a consciência do homem desperta envolta na consciência do outro. (BAKHTIN, 1997, p. 378) (grifos nossos)

² Embora se transforme e se modifique internamente, como veremos a seguir.

Assim, temos que o sujeito constrói sua identidade pela *alteridade*, ou seja, na sua relação com o outro, aquilo que ele não é, mas o constitui. Ela é constituída no interior do permanente diálogo com o outro, isto é, no/pelo processo da interação entre o “Eu e o outro” ou entre o Eu e o(s) outro(s) sujeito(s). Como afirma Sobral (2009, p.81), o sujeito

[...] traz na constituição de sua condição de sujeito, de sua ‘subjatividade’, as marcas dos aspectos sociais e históricos de sua vida em sociedade, de sua ‘inter-subjatividade’, que vão se integrando gradativamente à sua identidade, a partir dos deslocamentos de suas posições individuais que as relações com os outros provocam etc.

Nessa mesma direção, embora em um outro campo teórico, Bauman (2005) afirma que não existe uma identidade unificada, completa e única. Para o autor, ela é construída pelas diferenças. Como percurso ampliado deste conceito, encontramos na tese de Hall (2008, p.109-110) a concepção de identidade como processo cultural, concebida nos discursos sociais em uma dada sociedade:

É precisamente porque as identidades são construídas dentro e não fora dos discursos que nós precisamos compreendê-las como produzidas em locais históricos e institucionais específicos, no interior de formações e práticas discursivas específicas, por estratégia e iniciativas específicas [...] Acima de tudo são construídas por meio da diferença e não fora dela. Isso implica o reconhecimento radicalmente perturbador de que é apenas por meio da relação com o Outro, relação com aquilo que não é, com precisamente aquilo que falta com aquilo que tem sido chamado *exterior constitutivo*, que o significado “positivo” de qualquer termo e, assim, sua “identidade” pode ser construída. (grifos do autor).

Conforme já discutido em Costa (2012), frente às posturas teóricas evocadas, a constituição da identidade não se fundamenta na identificação da semelhança. Ao contrário, é concebida essencialmente na relação do eu com a alteridade, no interior das diferentes práticas sociais e discursivas, sendo, assim, formada e transformada a partir das posições que ele ocupa nas mais variadas esferas da vida social.

Bakhtin (1997) ressalta os processos de subjetivação a partir de três categorias inter-relacionadas, a saber: 1) a imagem que tenho de mim (*eu-para-mim*); 2) a imagem que tenho do outro (*o-outro-para-mim*); 3) a imagem que o outro tem de mim (*eu-para-o-outro*). Nesses processos, segundo Bakhtin (1997, p. 45), o eu ocupa um lugar marcado e construído pela relação com o outro, mas, ao mesmo tempo, singular e específico:

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 da minha visão*, de meu saber, de meu desejo e de meu sentimento. (grifo nosso).

Desse modo, a noção de “excedente de visão” torna-se igualmente fundamental para entender a constituição do sujeito bakhtiniano. Em outras palavras, podemos dizer que para Bakhtin o reconhecimento de si se dá pelo reconhecimento do outro e de si próprio, do lugar que o eu ocupa na sua relação com o outro e que o singulariza. Isso significa admitir que a subjetividade constrói-se a partir de relações com a alteridade, mas não se fecham nela, visto que

Por mais perto de mim que possa estar esse outro, sempre verei e saberei algo que ele próprio, na posição que ocupa, e que o situa fora de mim e à minha frente, não pode ver; [...] o mundo ao qual ele dá as costas, toda uma série de objetos e de relações que, em função da respectiva relação em que podemos situar-nos, são acessíveis a mim e inacessíveis a ele. Quando estamos nos olhando, dois mundos diferentes se refletem na pupila dos nossos olhos (BAKHTIN, 1997, p. 43).

Assim, no dizer de Bakhtin, ainda que a imagem que o outro faz de nós nos constitua, ela nunca coincide totalmente com a imagem que temos de nós, ou que imaginamos que o outro tem de nós. De qualquer modo, parece haver, de um lado, uma falta que marca o encontro entre o eu e outro, e de outro lado, uma presença, um ponto de interseção entre dois mundos diferentes marcando o encontro entre os sujeitos. Sempre aprendemos com a imagem que formamos do outro e que o outro forma de nós e sempre transcendemos essas imagens, revelando o nosso inacabamento como sujeito.

3. O gênero diário reflexivo: contexto de produção e caracterização dos dados de análise

O diário como ferramenta para registro do cotidiano dos indivíduos não se caracteriza como um gênero novo: para não irmos tão longe, basta pensar nos diários de bordo presentes no período das grandes navegações e da descoberta do mundo novo. Os diários de viagem povoaram o imaginário do século XVI e ajudaram a entender (ou a criar) o novo mundo. Naturalmente não é nosso objetivo fazer um inventário histórico do gênero, mas tão somente mencionar que não se trata de algo novo e, ao mesmo tempo, situá-lo no contexto acadêmico.

Principalmente, em torno da década de 70 do século XX, esse gênero se populariza em alguns campos de pesquisa em Ciências Sociais e Ciências humanas, a exemplo dos estudos etnográficos, sociológicos, históricos etc., como um instrumento útil ao pesquisador para registro do seu trabalho diário de observação e investigação³. Esse é um momento em que as pesquisas em Ciências Humanas, marcadamente as pesquisas de campo, assumem um viés qualitativo em cujo entorno surgem as discussões sobre o papel do sujeito da pesquisa e da sua não neutralidade. Os diários passam a ser os instrumentos nos quais o pesquisador registra as mais diferentes informações, comentários, dúvidas e inquietações do seu fazer cotidiano da pesquisa de campo. Diário de bordo, diário de pesquisa, diário de leitura, diário reflexivo são algumas das denominações que, ao longo dos anos, esse gênero assume no universo acadêmico⁴.

Consideramos, conforme Liberali (1999, p. 18), que

[...] os diários podem ser vistos como gêneros uma vez que são práticas discursivas com características próprias e que tem funções específicas. O gênero diário age como ferramenta na organização de processos mentais. Entende-se, portanto, os diários como formas de discurso que são ferramentas [...] para a reflexão.

Neste trabalho, a denominação “Diário Reflexivo” passa a ser entendida como uma produção escrita produzida por alunos do curso de Letras Virtual em situação de pesquisa de campo em sala de aula de língua portuguesa. Especificamente, os diários foram escritos por alunos, na condição de pesquisadores, matriculados na disciplina “Pesquisa Aplicada ao Ensino de Língua Portuguesa (PAELP)”⁵, alocada no 6º período currículo do Curso de Letras da modalidade de ensino a distância da Universidade Federal da Paraíba (UFPB Virtual). A fim de explicitar melhor as condições de produção dos escritos dos alunos, começamos pela apresentação da proposta tal qual constava na plataforma *Moodle*. A atividade, intitulada “Diário reflexivo”, foi assim encaminhada:

³ Para uma discussão datada em torno dessas investigações, do papel da metodologia e dos instrumentos das pesquisas sociais, dentro os quais o diário, ver Nunes (1978) cujos artigos demonstram a inquietação de vários pesquisadores, na década de 70 do século XX, em se ajustar ao discurso normativo do fazer científico e em trazer à tona uma reflexão sobre a natureza subjetiva do cotidiano das pesquisas nessa área a qual não inviabiliza a cientificidade.

⁴ Sobre a utilização de diários, em suas várias denominações, em pesquisa na área do ensino e da aprendizagem de línguas, ver, entre outros, Liberali (1999), Reichmann (2007) e Bortoni-Ricardo (2008).

⁵ É importante registrar que éramos, respectivamente, professora e tutora dessa disciplina no período citado, motivo pelo qual, a seguir, trazemos dados da contextualização da proposta de atividade que não seriam possíveis se nossa posição fosse outra.

Esse é um texto de natureza mais subjetiva e, geralmente, escrito em primeira pessoa. Sugerimos que você faça um relato de suas visitas à escola, refletindo sobre o que mais lhe chamou a atenção, as dificuldades que enfrentou para a realização da pesquisa... Ou seja, você poderá apresentar suas impressões sobre a pesquisa; registrar dúvidas, inseguranças; fazer comentários; apresentar fatos que o surpreenderam ou lhe chamaram a atenção nessa visita à escola etc.. Você também deverá fazer uma reflexão acerca da importância ou não de realizar uma pesquisa em sala de aula, considerando a sua formação como futuro professor. Esse texto deverá ter, no mínimo, 500 palavras. (grifos nossos)

Note-se que, no geral, o diário surge, nesse contexto da atividade proposta, como um instrumento ou uma ferramenta útil ao registro da prática do discente (observação) em sala de aula e, ao mesmo tempo, propício à reflexão. Nesse sentido, a produção do diário tinha uma função e um funcionamento bem específicos delineados no comando da proposta apresentada. Primeiro, seria um texto escrito decorrente da observação das aulas; segundo, os substantivos “relato” e “reflexão” e os verbos (e perífrases verbais) “apresentar”, “registrar”, “fazer comentários” caracterizam as diferentes ações que se esperava que o aluno-pesquisador desenvolvesse no decorrer da produção desse texto. Ainda do ponto de vista da disciplina para a qual a atividade foi proposta, o diário reflexivo, como um gênero, atenderia a funções bem específicas: responderia à necessidade de acompanhamento (no ambiente virtual) do desenvolvimento da pesquisa em sala de aula; permitiria ao aluno a reflexão sobre a prática da pesquisa, preparando-o para a produção do relatório de pesquisa; serviria para avaliar o aluno no que diz respeito ao desenvolvimento da pesquisa.

Dito de outro modo, o objetivo principal dessa atividade era levar os alunos a escreverem sobre a visita à escola, sobre o trabalho do professor na sala de aula observada, a registrarem o que mais lhes chamou a atenção, como os fatos mais surpreendentes, as impressões, as inseguranças, as dúvidas e, principalmente, as dificuldades que enfrentaram durante a realização da pesquisa. Esperava-se também que eles refletissem sobre a importância de o professor fazer de sua sala de aula um ambiente de pesquisa e de revisão de suas posturas. Vale ressaltar que muitos dos alunos já atuavam como professores em sala de aula há algum tempo (tanto em escola da rede pública quanto da rede privada), assim, muitos desses discentes já tinham uma relação com a prática e com toda a complexidade que envolve o trabalho docente.

É importante dizer ainda que, através do diário, tanto os tutores como a professora da disciplina tinham a possibilidade de perceber os conflitos e procurar as soluções viáveis para eventuais dificuldades surgidas no momento da realização da pesquisa em sala de aula, uma

vez que a pesquisa era uma etapa decisiva para a elaboração do relatório final e requisito essencial para conclusão da disciplina.

Assim, a atividade que resultou na produção desses diários foi pensada no conjunto da disciplina mencionada como uma ferramenta para acompanharmos à distância o percurso da pesquisa em sala de aula de língua portuguesa e para avaliarmos o aluno. Durante a leitura e avaliação desses diários, chamou-nos a atenção o modo como os alunos se representavam e como representavam o outro (o professor da sala de aula em que a pesquisa foi realizada) ou a imagem que se tem de ser professor. Em função disso, passamos a ficar mais atentas a essas formulações e decidimos construir um *corpus* que pudesse ser objeto de investigações futuras. O *corpus*, constituído nessa fase, é composto, no total, por cento e dez diários de pesquisa dos quais foram utilizados para a análise apenas uma amostra de oito dez diários.

Neste artigo, partimos do pressuposto de que a produção desse gênero, dada principalmente a sua natureza subjetiva, permite mobilizar diferentes vozes e saberes orientadores da prática profissional do professor em formação inicial e, além disso, já se encontra socialmente indexado, isto é, adaptado a diferentes e específicas situações de ensino e de aprendizagem.

Acreditamos que a escrita do gênero diário reflexivo pode ser uma das fontes de informações qualitativas que serve para análise e reflexão do trabalho docente, conforme analisa Mazzillo (2007). Por isso, advogamos em favor da escrita do gênero diário como um instrumento essencial tanto para o professor em formação inicial quanto para os formadores, revelando-se um material significativo para a análise da prática docente. Passemos, então, à análise dos dados.

4. O discurso do aluno/pesquisador sobre a docência

4.1. O futuro docente: o “Eu” para “mim”

Iniciemos a análise apresentando um fragmento de um diário em que sujeito-aluno reflete sobre a atuação do outro, o professor em sala de aula, e, ao mesmo tempo em que observa, avalia e julga o trabalho desse outro, projeta uma construção para o que poderá vir a ser o seu próprio fazer docente. Vejamos a sequência discursiva:

(1)

[...] **como futura professora** é de fundamental importância uma pesquisa desta

forma, uma vez que desperta em **nós a seguinte indagação: Este caminho** posso trilhar? **Será que estou** sendo compreendida? O material **que estou** utilizando no caso das aulas na hora da pesquisa (o livro didático sozinho é suficiente?), Como **deve ser meu** comportamento em sala de aula? Tenho de ser linha dura, ou meio termo? **O ideal seria que todos que fizessem licenciatura** tivessem esta oportunidade para que analisassem como é e como deveria **ser o papel do professor**, e também em relação ao aluno [...] (Aluna JA)⁶ (grifos nossos)

É interessante verificar, nesse fragmento, que a aluna assume inicialmente a voz do grupo e enuncia em nome da coletividade, para introduzir alguns questionamentos ou algumas inquietações sobre o vir a ser professor(a): *“uma pesquisa desta forma, uma vez que desperta em nós a seguinte indagação”*. Já os questionamentos que se seguem são enunciados em primeira pessoa: *“Este caminho posso trilhar? Será que estou sendo compreendida?”*. Há, nesse caso, um deslocamento entre o eu e o nós que talvez se justifique pelo fato de ela estar dividindo a “responsabilidade” do que é anunciado com outros professores e, possivelmente, com colegas de curso, claramente evidenciado no enunciado *“O ideal seria que todos que fizessem licenciatura tivessem essa oportunidade”*.

Notemos que o endereçamento ao outro provoca um jogo imbricado da palavra e da contrapalavra, em conflito, em concorrência, no sentido bakhtiniano do termo. Conforme Bakhtin (1997), esse interlocutor que dialoga com um oponente invisível reproduz (ainda que na interioridade) os conflitos, a voz da coletividade, a voz do outro, mesmo que o outro não venha especificado na enunciação. Em *“Tenho de ser linha dura, ou meio termo?”*, o sujeito da enunciação reitera esses conflitos quando põe em evidência a existência de dois modelos de professor: um “linha dura”; outro, “meio termo”. A aluna expõe um dilema resultante, provavelmente, de um saber experiencial, adquirido em sua vivência como aluna, ao longo de toda sua formação, e em particular como aluna de Letras que se encontra em uma situação de uma pesquisa de campo que a obriga a refletir sobre a prática docente (do docente que é observado e da sua futura prática).

De qualquer modo, é preciso verificar que prevalece, no discurso, a voz que enuncia em primeira pessoa e passa a estabelecer, a partir da categoria do *“Eu para mim”*, o que o sujeito pensa sobre o ser professor e o que é o trabalho docente. Trata-se de uma voz que revela um diálogo consigo mesmo e que se dirige para si mesmo. Nesse sentido, no registro de suas

⁶ Os diferentes relatos serão identificados pelas iniciais dos nomes dos alunos para preservar o anonimato dos nossos sujeitos informantes. Também é importante registrar que não foram feitas alterações de ordem linguística nos relatos.

reflexões, a aluna demonstra ansiedade por uma prática diferenciada e, ao mesmo tempo, conflitos com a realidade educacional, trazendo à discussão marcas e características de uma identidade em construção ao mesmo tempo individual e coletiva. Passemos a observar uma sequência discursiva de outro diário:

(2)

Essa pesquisa tem sido importante **para a minha formação, para me conscientizar sobre a realidade escolar, e me** estimular na fomentação de ideias que possam **me** preparar e aperfeiçoar os métodos de ensino que **eu pretendo aplicar no exercício da docência.**

As observações de aula, as entrevistas que apliquei a professores e alunos de séries, escolas e realidades diferentes **me** fizeram observar que é necessária uma **reinvenção nos métodos de ensino**, uma maior **inculturação na realidade dos alunos**, penetrar no seu **contexto cultural e linguístico** visto que os tempos mudaram, e hoje ao invés de apenas aprender regras gramaticais é necessário preparar o indivíduo para **um letramento mais relevante**, formá-los para adquirir **capacidade comunicativa nos mais variados contextos de interação social [...]** (Aluna SM) (grifos nossos)

Na sequência, percebemos que, no processo constante de avaliação, o sujeito (agente-produtor do diário) traz à tona fragmentos do discurso acadêmico. Em outros termos, enquanto o aluno/pesquisador fala sobre a prática do outro professor, sobre o seu fazer, ou melhor, “seu deixar de fazer”, surge eco do conhecimento adquirido na graduação do Curso de Letras. Isso pode ser observado quando ela utiliza um vocabulário marcado por terminologias próprias de tendências teóricas que modernamente estabelecem uma discussão sobre o ensino de língua, a exemplo “*contexto cultural e linguístico, letramento, capacidade comunicativa, interação social [...]*”. É relevante observar que a imagem ideal de ser professor é construída pela aluna-pesquisadora a partir de um discurso que prega a ineficiência do “modelo tradicional” – de ser professor – frente às necessidades e exigências atuais. Por exemplo, quando enfatiza a importância da descentralização da Gramática Normativa em favor de um ensino mais contextualizado e reflexivo: “[...] *visto que os tempos mudaram, e hoje ao invés de apenas aprender regras gramaticais é necessário preparar o indivíduo para um letramento mais relevante [...]*”. Parece-nos, portanto, que esse é um aspecto importante na formação inicial dessa profissional.

Enfim, no discurso da aluna pesquisadora, há uma preocupação com o conteúdo de ensino e com a prática pedagógica do docente. E, ao avaliá-lo, constrói sua própria identidade de professor, marcando ou assinalando um lugar diferenciado e em consonância com as

expectativas em relação à atuação docente, conforme sugerem os referenciais oficiais da educação, a exemplo dos Parâmetros Curriculares para o Ensino Fundamental e Ensino Médio⁷.

Vejamos outra sequência discursiva:

(3)

Como exerço **o magistério há mais de dez anos, confesso** que muito do que observei já faz parte do meu cotidiano. Contudo muito do que observei **também acrescentou algo mais a minha atuação** [...] Essa experiência foi muito enriquecedora, porque através da observação da prática escolar de outra professora, pude **perceber muitos aspectos que necessito melhorar como docente**. Houve uma troca produtiva de experiências que certamente me tornou uma **profissional muito melhor**. (Aluna MC) (grifos nossos)

Notamos que a aluna MC constrói o seu lugar atual de professora a partir da avaliação que faz do outro, ou seja, ao falar sobre o outro – o professor cuja atuação foi observada –, a aluna revela a si mesma, mostra-se incomodada com suas próprias ações, ao ponto de repensar sua prática e querer mudá-la: “[...] *contudo muito do que observei também acrescentou algo mais a minha atuação [...] pude perceber muitos aspectos que necessito melhorar como docente*”. Desse modo, a aluna se aproxima e se afasta da prática observada, a qual passa a funcionar como um espelho da sua. Sobre esse modo de constituição do sujeito e de sua subjetivação, afirma Bakhtin (1997, p. 378): “Tomo consciência de mim, originalmente, através dos outros: deles recebo a palavra, a forma e tom que servirão para a formação original da representação que terei de mim mesmo”. Considerando o dizer da aluna, podemos afirmar que o sujeito se constitui enquanto tal na interação com a alteridade, nesse processo constante que, consciente ou inconscientemente, o leva a projetar o olhar para frente, que o leva à *reflexão e à autocrítica*. Em outras palavras, pela avaliação que fazemos dos outros e de nós mesmos, nos constituímos como pessoa e nos transformamos.

4.2 O outro para mim: imagens de professor

Neste item, analisamos, mais especificamente, as imagens que os sujeitos alunos constroem acerca da figura do docente, a partir da observação da atuação do professor em sala de aula.

⁷ Explicitamos melhor essa relação com os Parâmetros Curriculares no item seguinte.

De acordo com Faraco (2009, p 22-23), para o Círculo de Bakhtin , “[...] o eu e outro são, cada um, um universo de valores. O mesmo mundo, quanto correlacionado comigo e com o outro, recebe valores diferentes, é determinado por diferentes quadros axiológicos [...]”. É o que Bakhtin (2010, p. 23) chama de *exotopia ou excedente de visão*: “[...] 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 [...]”. Vejamos como essa particularidade é percebida no diário abaixo:

(4)

Nas visitas realizadas **tive o privilégio** de observar coisas que muitas vezes **se ouve falar**, porém **eu vi**, do tipo “Menino te senta! Para de atazanar na aula! Tu és um burro!” **Coisas** que para um formador de opinião e de senso crítico é inadmissível, mas quando paramos para **analisar o perfil do professor, sua formação**, o que ele escolheu como modelo de vida, chega-se a conclusão que só se pode esperar isso mesmo, infelizmente. [...] Não estou aqui a colocar o aluno na condição de coitado e o educador de diabo, mas o que **observei** é que o professor como forma de prender o aluno em sala de aula só tem a chamada e nem um atrativo a mais.

Uma das professoras é bem dinâmica nota-se a vontade que ela tem em despertar o aluno para que este interaja, participe, tira suas dúvidas, se sintam que a professora pode ser uma amiga. Enquanto a outra parece que ela traz os problemas de casa e despeja nos alunos, então, para os que tiveram uma boa base em língua portuguesa se segura, porém aqueles que não tiveram a sorte de ter um bom professor de português que tenha didática e que saiba passar o assunto, torna-se desmotivado e com toda razão, o professor chega na sala de aula pede para o aluno abrir o livro didático, ler um texto uma única vez com uma turma de 6º ano e pede para que estes respondam um exercício também do mesmo livro, perdoe-me que posso está enganada, mas tenho minhas dúvidas que aquela professora leu o texto e as atividades em casa, devido a leitura ser muito ruim e na hora da resposta tinha de está consultando as respostas do livro. (Aluno JA) (Grifos nossos)

Primeiro, chama a atenção o modo como a aluna enuncia o fato: “ouvir dizer” e “ver”. De um lado, tem-se a voz do senso comum (**ouve-se falar**) sobre o modo como o professor trata o aluno; do outro, a voz do sujeito que viu “essas coisas” acontecerem. Embora a atitude do professor seja reprovada (“*Coisas que para um formador de opinião e de senso crítico é inadmissível.*”), a aluna justifica essa atitude em função do “*modelo de vida que ele escolheu*”. Ou seja, parece que o modo de agir do professor em sala projeta apenas uma relação consigo mesmo e não com o outro (o aluno). Nesse caso, nega-se a alteridade constitutiva de todo sujeito e, principalmente, a natureza específica da relação professor-aluno, cerne da atividade educacional, conforme analisa Sousa (2002).

Nessa perspectiva, o professor passa a ser caracterizado como um profissional que não é capaz de prender a atenção do aluno; que não sabe usar outros recursos didáticos (só o LD); que não prepara sua aula (“*tenho minhas dúvidas que aquela professora leu o texto*”); que leva para sala de aula o embrutecimento da vida. Explicitamente, há uma imagem de professor despreparado, desmotivado e, ao mesmo tempo, irresponsável: “[...] *tenho minhas dúvidas que aquela professora leu o texto e as atividades em casa, devido a leitura ser muito ruim e na hora da resposta tinha de está consultando as respostas do livro.*” (grifos nossos). Nesse sentido, o eu projeta sobre o outro um olhar crítico e perspectiva valorativa bastante negativa.

Há claramente uma imagem de professor da qual o professor em formação (o aluno de Letras) “deseja” se afastar, conforme revela o trecho abaixo retirado de outro diário:

(5)

A metodologia de trabalho do professor não era diferente do tradicional, os recursos didáticos e tecnológicos que usava eram limitados, no andamento do trabalho mesmo predominava aula expositiva, centrado no livro, contrariando dessa forma o modelo de ensino que tanto Paulo Freira defendia. (Aluna JN)

O professor tradicional é definido como aquele cujas aulas são expositivas, “centrada no livro” e limitadas quanto ao uso de “recursos didáticos e tecnológicos”. Por um lado, essa imagem bastante negativa do professor tradicional está presente em muitos diários nos quais também se encontram marcas linguísticas que revelam uma tentativa do sujeito aluno de se distanciar dessa imagem negativa e construir para si uma imagem recoberta pela positividade, como também se pode observar nos fragmentos 1, 2 e 3, antes analisados, e implicitamente no fragmento a seguir:

(6)

[...] percebi que a interação professor-aluno foi inadequada e insatisfatória, já que alguns alunos estavam dispersos e muito a vontade, não favorecendo o processo ensino-aprendizagem, logo não houve efetivamente uma participação e interação construtiva, apesar de que os alunos foram estimulados e motivados a participarem da aula. (Aluna MD)

Por outro lado, é importante perceber que também se constrói, implícita ou explicitamente, a imagem de um professor moderno, caracterizado como dinâmico, responsável e preocupado com a participação e com a aprendizagem dos alunos. Essa construção é sugerida pela aluna (JA), no recorte (4), quando apresenta uma imagem negativa de professor e a

confronta com outra professora descrita como “bem dinâmica” e amiga, como uma profissional que revela “[...] *a vontade em despertar o aluno para que este interaja, participe, tira suas dúvidas*”. Essa mesma imagem também está presente em (5), quando MD apresenta um pressuposto de que é preciso que, na sala de aula, haja “*participação e interação construtiva*”, estímulo e motivação.

Essa imagem que se aproxima do *ideal de professor* e, ao mesmo tempo, responde ao desejo do futuro professor – também reconhecida/percebida no *professor real*, aquele que é objeto da observação do aluno pesquisador – está presente em outros relatos:

(7)

[...] percebi que a professora elaborou bem sua aula, estava cheia de **boa vontade e disposição** para trabalhar com a turma, além de dividir e discutir os problemas de relacionamento com a turma. Assim sendo, parte dos alunos tiveram uma boa **participação e interação** na aula [...] (aluna MA)

Vejamos que o *professor ideal* é descrito como aquele que tem “boa vontade e disposição”, como aquele que é capaz de propiciar a participação do aluno, a interação em sala e capaz de solucionar “problemas de relacionamento”. Concepção semelhante pode ser observada em outro diário, a exemplo da sequência discursiva a seguir:

(8)

Pude perceber a importância de se fazer uma pesquisa em sala de aula, pois é nesse momento que é possível verificar a realidade da situação da educação no sistema público, **pude ver** de perto a real condição de alunos que passam do ensino fundamental I para o II sem saber ler adequadamente e nem compreender o texto, problema antigo em nosso sistema educacional brasileiro, **mas mais do que isso, vi o papel do professor, como o professor pode transformar a turma, ser um mediador entre um novo mundo, um novo pensamento e uma nova perspectiva de vida**. Saber como os alunos se comportam, como recebem o professor, como aceitam os textos, como leem, me fez **estar mais preparada para os estágios**, sabendo como devo me **comportar**, como **devo agir**, e como **poderei trabalhar** para que eu **tenha um bom resultado**. [...] (aluna KA)

Tanto em um quanto em outro diário, observemos que existe uma necessidade por parte dos acadêmicos em enfatizar que o modo de ser professor (ideal) ultrapassa a dimensão didático-pedagógica, ou seja, há marcas implícitas, próprias de concepções e crenças constituídas sócio-ideologicamente que apontam o trabalho do professor como dom/vocação.

Podemos dizer que, de modo geral, na *visão excedente e axiológica* desses sujeitos, o professor tem a única e inteira responsabilidade pelo sucesso ou pelo fracasso do ensino e da aprendizagem. Nesse último recorte, por exemplo, podemos notar que a aluna KA atribui ao professor regente o papel de transformar a turma, o mundo e o pensamento do aluno, enfim, a própria vida do outro. Nessa perspectiva, exige-se do docente um saber-fazer que, a princípio, faz parte de uma competência que extrapola a formação docente no que concerne ao conteúdo de ensino. Há uma expectativa que coloca o professor como um ser capaz de transformar vidas (propiciar, mediar “uma nova perspectiva de vida”), imagem extremamente idealizada, dada a responsabilidade que recaia sobre o professor.

Numa perspectiva bem próxima a essa, a aluna MA afirma:

(9)

[...] faz-se necessário que o educador seja um tanto preparado, pois sua postura é determinante enquanto profissional comprometido com a aprendizagem do educando e preocupado com a relação humana do grupo com quem o mesmo convive. (Aluna MA)

Torna-se relevante registrar que, quando se trata de falar sobre o outro ou sobre o que se espera desse “outro ideal”, o modo de dizer presente nos diários é sempre marcado por estruturas injuntivas, a exemplo de “faz-se necessário” ou “é preciso”. Citemos apenas mais um recorte em que essas marcas linguísticas podem ser observadas:

(10)

É preciso que o professor tenha consciência da sua importância na sala de aula como **mediador do conhecimento** e que traga no seu gene intelectual o **diálogo como premissa de um ensino prazeroso e diversificado**, onde cada um dos sujeitos possam ser **colaboradores do aprendizado de todos**. É necessário que o aluno compreenda a **promoção da interação** como um aprendizado para o mundo, para as relações sociais e para o desenvolvimento intelectual de cada um. (Aluno HA) (grifos nossos)

De modo geral, notamos que o sujeito-aluno enuncia a partir de um lugar bem marcado: parece que ele (o aluno de Letras) diz o que se espera que ele diga, daí porque esse dizer é permeado por um discurso que se encontra bem representado nos atuais documentos oficiais sobre a educação. Em outras palavras, podemos dizer que, nos discursos desses alunos, repercute a voz social do professor idealizado (o mito do *bom professor*) dos documentos

oficiais. Eles fazem implícitas referências às atuais orientações oficiais para o ensino de português, as quais propõem que o professor participe do processo de inovação, de construção do ensino da língua, contrapondo-se a práticas pedagógicas caracterizadas por métodos escolares que não consideram o sujeito aluno.

A fim de explicitar essa relação dialógica, passemos brevemente a contemplar alguns trechos dos PCN do Ensino Fundamental. Os PCN claramente afirmam que o ensino e a aprendizagem de LP devem ser considerados a partir de três variáveis, as quais são assim explicitadas:

O primeiro elemento dessa tríade – o aluno – é o sujeito da ação de aprender, aquele que age com e sobre o objeto de conhecimento. O segundo elemento – o objeto de conhecimento – são os conhecimentos discursivo-textuais e lingüísticos implicados nas práticas sociais de linguagem. O terceiro elemento da tríade é a prática educacional do professor e da escola que organiza a mediação entre sujeito e objeto do conhecimento. (BRASIL, 1998, p. 22)

Observe que o professor é definido como mediador entre o aluno e objeto de ensino e é apontado como referência ou modelo para o aluno, devendo, para tanto, assumir a “condição de locutor privilegiado, que se coloca em disponibilidade para ensinar fazendo.” (BRASIL, 1998, p. 66). Assim, conforme os PCN,

Ao professor cabe planejar, implementar e dirigir as atividades didáticas, com o objetivo de desencadear, apoiar e orientar o esforço de ação e reflexão do aluno, procurando garantir aprendizagem efetiva. Cabe também assumir o papel de informante e de interlocutor privilegiado, que tematiza aspectos prioritários em função das necessidades dos alunos e de suas possibilidades de aprendizagem. (BRASIL, 1998, p.22)

Se voltarmos a todos os fragmentos dos diários citados ao longo deste artigo, veremos que essa é uma referência sempre presente e que reflete o acesso dos alunos de Letras a esses documentos oficiais. É necessário, contudo, perceber que o prolongamento (ou diríamos, a repetição) desse discurso, necessariamente, não significará uma prática que o incorpore. Há condições do dizer e do fazer que não se recobrem, embora seja bastante positivo esse conhecimento.

5. Considerações finais

A partir dos dados apresentados nesta pesquisa, verificamos que o aluno na posição de pesquisador avalia de forma crítica e negativa a atuação docente, frequentemente, elencando diferentes problemas nas aulas observadas e, em consequência, apontando para um ensino de língua deficiente. Ao lado dessa atitude crítica, o aluno também revela ansiedade por uma prática diferenciada e, ao mesmo tempo, demonstra conflitos com a realidade educacional. Nesse processo de constituição, o discurso do sujeito aluno evidencia marcas e características de uma identidade (individual e coletiva) conflituosa, demonstrando, inclusive, lacunas em sua formação para estabelecer uma prática que possa corresponder aos seus anseios e desejos.

Podemos perceber também que a produção do gênero discursivo diário reflexivo auxilia na constituição da identidade do aluno/professor uma vez que esse aluno, ao registrar a prática de outro professor, avalia e analisa o outro, refletindo e refratando a realidade de um professor em formação. Outro ponto positivo dessa experiência da pesquisa em sala de aula é que ela consegue desestabilizar as “verdades” e certezas do sujeito aluno sobre o ensino e a aprendizagem e, paralelamente, serve como um instrumento para que esse aluno pesquisador possa refletir e autoavaliar-se, com maior fundamento, acerca de sua futura atuação enquanto docente. A partir dos dados analisados, verificamos que o discurso do sujeito demonstra o embate de várias vozes sociais (da academia, do senso comum, dos documentos oficiais da Educação) que se revelam naturalmente dialógicas, no sentido bakhtiniano do termo.

Esperamos, portanto, que este estudo sirva e contribua no contexto da discussão sobre as questões que envolvem o trabalho do professor, como também, estimule, de alguma forma, a investigação das práticas discursivas na modalidade de ensino a distância. Embora haja atualmente um bom número de pesquisas direcionadas à Educação a Distância, ainda assim, são necessárias pesquisas voltadas ao ensino e à aprendizagem nessa modalidade, especificamente, investigando os modos de subjetivação dos sujeitos nesse espaço.

Referências

BAKHTIN, M. [V.]. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. 3. ed. São Paulo: Hucitec, 1986.

_____. **Estética da criação verbal**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BAUMAN, Z. **Identidade**. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

CAMPOS, F. C. A; SANTORO, F.; BORGES, M. (Org). **Cooperação e aprendizagem online**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

COSTA, J. C. de L. **A construção da identidade do Jesus negro em o Auto da compadecida, de Ariano Suassuna: uma abordagem discursiva**. 2012. 88 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal da Paraíba, 2012

HALL, S. **A identidade Cultural na Pós-Modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

_____. Quem Precisa da Identidade? In: SILVA, T. T. (Org.) **Identidade e Diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais**. Petrópolis - RJ: Vozes, 2008.

FARACO, C. A. **Linguagem & Diálogo: As ideias linguísticas do círculo de Bakhtin**/ Carlos Alberto Faraco. – São Paulo: Parábola Editorial, 2009. (Linguagem).

LIBERALI, F. C. **O diário como ferramenta para a reflexão crítica**. Tese de Doutorado. Programa de Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas/Pontifícia Universidade de São Paulo, 1999. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/LinguaPortuguesa/Fernanda.pdf. Acesso em: 22 de Set 2015.

MAZILLO, T. M. da F. O diário do professor-aluno: um instrumento para avaliação do agir. In: GUIMARÃES, A. M. **O Interacionismo Sociodiscursivo: questões epistemológicas**. São Paulo: Mercado de Letras, 2007.

NUNES, E. de O. (org.) **A aventura sociológica**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

REICHMANN, C. L. **Professores-em-construção: reflexões sobre reposicionamento identitário em um diário dialogado**. Leitura. Revista do programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística (UFAL), 2007. p. 223-240. vol. 39.

SOBRAL, A. **Do dialogismo ao gênero: as bases do pensamento do Círculo de Bakhtin**. Campinas-SP: Mercado das Letras, 2009.

SOUSA, M. E. V. de. **A surpresa do Previsível no discurso de sala de aula**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2002.

Artigo recebido em: 19.04.2017

Artigo aprovado em: 07.07.2017