

EDUCAÇÃO DIALÓGICA ALTERITÁRIA: CONSIDERAÇÕES ACERCA DA REGÊNCIA EM LÍNGUA PORTUGUESA NO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

Raquel Portella de Souza¹;
Karina Giacomelli²

¹*Universidade Federal de Pelotas – rpsletras@gmail.com*

²*Universidade Federal de Pelotas – karina.giacomelli@gmail.com*

1. INTRODUÇÃO

O presente texto é uma revisitação à regência em Língua Portuguesa, realizada por mim no Programa Residência Pedagógica – núcleo Língua Portuguesa da Universidade Federal de Pelotas, realizado em 2022. A proposta de revisitar esse material se dá pela mudança de perspectiva acerca da educação, que difere da utilizada durante o período de regência.

Como na atuação da regência, utilizei principalmente autores a partir de uma perspectiva textual, como Dolz e Scheuwly (2004) e Bronckart (2006), revejo agora meu relatório de regência sob a ótica dialógica do Círculo de Bakhtin (BAKHTIN, 2016, 2019, 2022; VOLÓCHINOV, 2018). A mudança de panorama paradigmático se deu pelo ingresso no mestrado, no Programa de Pós-graduação em Letras da mesma universidade, em uma linha de perspectiva discursiva.

O relato que analiso faz parte apenas no último módulo do Programa Residência Pedagógica. O contexto era o de retorno às aulas presenciais devido à pandemia de COVID-19, em que enfrentei, em conjunto com a turma e a escola, o processo de readaptação ao ensino presencial. Logo, era fundamental considerar essa variável para desenvolver um projeto adequado para o crítico momento vivenciado por todos.

Assim sendo, em conjunto com uma colega, desenvolvemos um projeto de leitura e interpretação de texto acerca do gênero discursivo conto literário. Escolhemos três contos, um de origem brasileira, outro de origem portuguesa e outro de origem africana, mas cujo idioma deveria ser a língua portuguesa. O objetivo era trazer diferentes literaturas, observar diferenças e aproximações culturais e linguísticas e promover o hábito da leitura. A escolha do gênero conto se deu devido às suas características: textos curtos, histórias instigantes e linguagem acessível.

Se, naquele momento, nossa perspectiva era a textual, estudos acerca da educação dialógica alteritária me levam agora a rever o planejamento e o desenvolvimento do plano de aula considerando uma ótica discursiva, a partir do questionamento: o trabalho feito se relaciona a uma concepção de ensino que se pretenda dialógica e alteritária?

2. METODOLOGIA

Para o processo de rever a prática realizada no programa, foi necessário, inicialmente, compreender, teoricamente, o que vem sendo denominado, por

estudosos, de ensino dialógico alteritário a partir da ótica bakhtiniana de discurso, em um

Conceito da dialética do movimento, da dialética que não exclui, que não exauri a essência da linguagem: o diálogo Eu/Outro. Dialogia é atividade do diálogo e atividade dinâmica entre EU e Outro em um território preciso socialmente organizado em interação linguística. (GEGe, 2009)

Desse modo, coloca-se que “A alteridade marca o ser humano, pois o outro é imprescindível para sua constituição.” (GEGe, 2009). Isto é, o outro faz parte da construção do meu discurso. Tendo isso em vista, se o meu discurso é a aula, o meu outro é o aluno que participa da aula; logo, eu devo reconhecer esse aluno enquanto sujeito ao preparar a minha exposição e não um aluno genérico ideal ou idealizado. Ao preparar o plano de aula sob a perspectiva dialógica, o professor adequa seu discurso às necessidades de seus alunos, facilitando a aprendizagem e o desenvolvimento de competências.

Nesse sentido, para que o plano de aula possa se adequar às demandas dos alunos, o professor precisa constantemente avaliar criticamente suas aulas, identificando os aspectos positivos e negativos. A partir dessa análise, o profissional poderá, então, adaptar mais adequadamente as próximas aulas. À primeira vista, tal processo parece trabalhoso; no entanto, uma educação dialógica alteritária viabiliza que o aluno se constitua como sujeito na construção do conteúdo estudado, podendo desenvolver adequadamente as competências almejadas pelo professor, garantindo a progressão dos conteúdos pretendidos para o ano.

Para realizar a análise das aulas ministradas, utilizei a metodologia proposta por Sobral (2006), que consiste na sequência descrição-análise-interpretação. A primeira etapa é a descrição do objeto, que vai do material que lhe serve de suporte físico à sua “aparência” geral, e inclui um levantamento sumário dos elementos essenciais de sua esfera, tal como manifestos no texto; a segunda é a análise discursiva do corpus, que apresenta seus vários procedimentos discursivos; e a terceira é a interpretação propriamente dita, que busca identificar, dadas a esfera, a materialidade e os recursos discursivos e textuais do corpus, que efeitos de sentido são nele criados. (Sobral, 2006)

A partir dessa etapa metodológica e da ótica dos conceitos de dialogismo e alteridade, trago os resultados e discussões acerca das aulas ministradas de acordo com a perspectiva teórica bakhtiniana.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A elaboração do projeto se deu a partir de uma problemática real trazida pela professora preceptora, responsável pelos residentes na escola, de que os alunos tinham dificuldades nas competências relacionadas à leitura e de que eram “apáticos” e não participavam ativamente da interação em sala de aula.

Com esse diagnóstico apresentado, elaboramos a primeira aula do projeto, que consistia na apresentação e introdução do projeto. Com isso, nossa intenção era a de buscar promover um diálogo com a turma, sondando seus conhecimentos na disciplina. Assim, percebemos que a turma se sentia desconfortável em nos responder, mas demonstravam, a partir da postura, gestos

e expressões, sentimentos como interesse ou desinteresse, compreensão ou dúvida.

À medida que as aulas iam sendo ministradas e o projeto progredia, mais informações eram coletadas, a partir de diálogos em sala de aula, como conversas menos formais sobre amenidades, seus interesses, sobre cultura de uma forma geral, questionamentos sobre os contos literários lidos, as dúvidas apresentadas e também os silêncios – que foram considerados uma resposta.

Assim, os planos de aula foram sendo adequados de acordo com esse diálogo com a turma, na identificação de suas dificuldades e seus interesses e na adequação das atividades propostas. Após ministrar cada aula, em um diário eram descritas as impressões sobre as atividades realizadas, e esse material servia de base para a elaboração das aulas seguintes. Com isso, foi possível, mesmo com um projeto já elaborado, condição para o começo da regência, repensar o trabalho docente em uma perspectiva de transformar a atividade de ensino em uma coconstução do conhecimento em que os alunos se envolviam no desenvolvimento de cada aula.

4. CONCLUSÕES

A educação dialógica alteritária parte da turma para a elaboração do projeto ou planejamento de aulas, o que não ocorreu na experiência, devido às exigências postas na circunstância. Por essa razão, o diálogo durante a regência esteve mais presente do que o princípio dialógico tal qual posto pela perspectiva bakhtiniana.

Contudo, apesar do contexto vivenciado na residência não ter sido o de uma educação dialógica alteritária tal como essa perspectiva é colocada, ainda assim foi possível identificar alguns dos seus parâmetros essenciais nas atividades realizadas, como a alteridade. Desse modo, é possível constatar que, se uma educação dialógica a partir da perspectiva bakhtiniana não é uma realidade no país, ela é viável.

Ao considerar o aluno alteritariamente, como alguém que faz parte e modifica o meu discurso docente, ao escutá-lo, nas palavras que diz e além delas, considerando outros aspectos discursivos como gestos, expressões, comportamento e postura, é possível transformar a aula, adequando-a às especificidades de cada turma.

Ademais, a experiência proporcionada pelo Programa Residência Pedagógica foi fundamental para a minha reflexão como professor em formação acerca de assuntos relacionados à escola, às suas aulas e ao seu posicionamento enquanto profissional da docência. A partir dessa experiência, novas perspectivas teórico-metodológicas se colocam, trazendo novas discussões relacionadas ao ensino de Língua Portuguesa, suas problemáticas e possíveis alternativas.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHTIN, Mikhail. Estética da criação verbal. 2ª edição. — São Paulo Martins Fontes, 1997

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. 1ª edição. São Paulo – SP Brasil: Editora 34, 2016.

BAKHTIN, Mikhail. Problemas da obra de Dostoiévski. 1ª edição. São Paulo – SP Brasil: Editora 34, 2022.

BAKHTIN, Mikhail. Questões de estilística no ensino da língua. 2ª edição. São Paulo – SP Brasil: Editora 34, 2019.

BRONCKART, Jean-Paul. Atividades de linguagem, discurso e desenvolvimento humano. Campinas – SP: Mercado de Letras, 2006.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros orais e escritos na escola. Campinas SP: Mercado de Letras, 2004.

Grupo de Estudos dos Gêneros do Discurso – GEGe. Palavras e contrapalavras: glossariando conceitos, categorias e noções de Bakhtin. São Carlos: Pedro & João Editores, 2009.

SOBRAL, Adail. Elementos sobre a formação de gêneros discursivos: a fase “parasitária” de uma vertente do gênero de auto-ajuda. 2006. 305 f. Tese (Doutorado em linguística aplicada e estudos da linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

VOLÓCHINOV, Valentin. Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. 2ª edição São Paulo – SP Brasil: Editora 34, 2018.