

A (INTER)AÇÃO DOS SUJEITOS NA ATIVIDADE DISCURSIVA: DESCORTINANDO FACETAS DO GÊNERO DISCURSIVO AULA A PARTIR DE UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

Filipe Santos Guerra

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia-UESB
filipe.guerra16@gmail.com

Ana Clara Benevides Lopes

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia-UESB
femilopes@hotmail.com

Denise Aparecida Brito Barreto

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia-UESB
deniseabrito@gmail.com

Resumo: Considerando que o lócus da linguagem é a interação, este artigo parte de um relato de experiência e tem como escopo perscrutar a participação dos sujeitos na atividade discursiva que ocorre durante uma aula, tendo em vista que esta, apesar de ser planejada pelo docente, é um gênero discursivo e, portanto, é passível de alterações, principalmente considerando que concentra diversos agentes sociais, sujeitos ativos e reflexivos em sua produção linguística, os quais produzem sentidos. No que tange aos recursos teórico-metodológicos utilizados, notabiliza-se a fundamentação da pesquisa em Fuza, Ohuschi e Menegassi (2011), Gnerre (1978), Bentes (2000), Pereira (2015), Vargas e Magalhães (2011), Masetto (1994), Geraldi (2016), Robson e Inforsato (2011), Freire (1996), Antunes (2003), Emediato (2016) e Toldo e Rocha (2003). Diante da análise do relato de experiência, verificou-se que a aula é um gênero discursivo dinâmico, repleto de idiossincrasias, composto por muitas e diferentes vozes (e silêncios) que contribuem para as atribuições de seu significado. A intensa participação dos sujeitos ativos e reflexivos explicitou a abastada flexibilidade do gênero em questão, o qual se mostrou bastante complacente a entradas individuais. Foi visto, também, como a concepção de linguagem adotada pelo profissional da educação norteia seu trabalho e sua postura pedagógica.

Palavras-chave: Gêneros Discursivos. Interação. Relato de Experiência.

Introdução

O escopo deste trabalho é perscrutar metodologias e práticas de ensino que perpassam uma aula, por meio de práxis reflexivas de um relato de experiência, o qual nasceu de um relato de memória.

Considerando o caráter dinâmico da linguagem, de acordo com o meio social em que opera, o trabalho centra-se na concepção interacionista do Círculo de Bakhtin, a qual compreende os sujeitos como agentes sociais e dialógicos, e a interação como o lócus da linguagem, onde se calham as permutas de conhecimentos e experiências.

Na concepção supracitada, destacada por Fuza, Ohuschi e Menegassi (2011), a língua é utilizada como uma ferramenta de interação social, um instrumento para a construção e ascensão do indivíduo enquanto sujeito pertencente a uma comunidade, considerando a explícita capacidade que a linguagem possui para viabilizar ou bloquear o acesso ao poder, como é salientado por Gnerre: “A começar do nível mais elementar de relações com o poder, a linguagem constitui o arame farpado mais poderoso para bloquear o acesso ao poder.” (GNERRE, 1978, p. 59).

A linguagem como interação considera que o discurso se evidencia por meio de textos, os quais, de acordo com Koch *apud* Bentes (2000), são manifestações verbais compostos por elementos linguísticos escolhidos e sistematizados pelos falantes no decorrer da atividade verbal, possibilitando aos parceiros, durante a interação, não somente a assimilação de conteúdos semânticos, mas também a interação/atuação conforme as práticas sociais do indivíduo.

Tendo em vista que, nessa concepção de linguagem, o discurso se manifesta através de textos, estes são sistematizados em gêneros discursivos. Para Bakhtin *apud* Pereira (2015), a linguagem é dialógica, e esse dialogismo, essa interação social, gera o enunciado, o qual está ligado a uma situação material tangível e a conjuntura de sua produção. Assim sendo, o sujeito faz uso da linguagem para colocar em prática os enunciados que constituem o ato da enunciação.

Os gêneros do discurso estão vinculados aos enunciados. Nas palavras de Pereira:

Quando produzimos enunciados, segundo Bakhtin, sempre tomamos por base um gênero. O autor postula a existência de várias esferas da atividade humana. Por elas serem muitas e variadas, utilizam a língua nacional de modo variado

também. São essas diversas esferas que produzem os discursos, os quais assumirão formas diferentes de acordo com a atividade que se desenrola e das funções da linguagem que estão em jogo. Portanto, cada esfera elabora “tipos mais ou menos estáveis de enunciados” que se caracterizam pela temática, pelo estilo e por certa organização. (PEREIRA, 2015, p. 1905)

É perceptível que, na visão de Bakhtin, todo enunciado é dotado de um estilo que é engendrado dentro de um gênero discursivo, mas, como a linguagem é dialógica, esse estilo não é completamente individual. Há, então, forças centrípetas e centrífugas atuando nos gêneros. Nas palavras do próprio Bakhtin:

Cada enunciação concreta do sujeito do discurso constitui o ponto de aplicação seja das forças centrípetas, como das centrífugas. Os processos de centralização e descentralização, de unificação e de desunificação cruzam-se nesta enunciação, e ela basta não apenas à língua, como sua encarnação discursiva individualizada, mas também ao plurilinguismo, tornando-se seu participante ativo. Esta participação ativa de cada enunciação define para o plurilinguismo vivo o seu aspecto linguístico e o estilo da enunciação, não em menor grau do que sua pertença ao sistema normativo centralizante da língua única. (BAKHTIN *apud* PEREIRA, 2015, p. 1907).

De acordo com Pereira (2015), ao postular que os gêneros são “tipos relativamente estáveis de enunciados”, Bakhtin também frisa a existência de duas forças distintas, a saber, centrífuga e centrípeta, que atuam neles. Levando isso em consideração, as forças centrípetas seriam as que estabilizam e normatizam determinado gênero, enquanto que as forças centrífugas seriam as que desestabilizam e o dinamizam. Mas isso não significa, segundo a autora, que essas forças impeçam os sujeitos de gerar ou modificar um gênero, pois essa concepção não elimina a possibilidade do estilo individual, entretanto, determinados gêneros apresentam mais flexibilidade em relação a isso.

A concepção de gêneros textuais, utilizada neste trabalho, também segue a linha de raciocínio de Marcuschi (2008), o qual, segundo Vargas e Magalhães (2011) acredita que estes são fenômenos históricos intensamente ligados à vida social e cultural, procedendo a partir das necessidades e atividades socioculturais.

No entendimento do autor, os gêneros textuais caracterizam-se muito mais por suas funções comunicativas, cognitivas e institucionais do que por suas peculiaridades linguísticas e estruturais. Por isso, ressalta que não existem gêneros textuais ideais para tratamento em sala de aula, mas que é possível eleger gêneros para o ensino da língua, considerando as dificuldades progressivas. (VARGAS; MAGALHÃES, 2011, p. 123).

Cabe também salientar a concepção de gêneros textuais estabelecida nos Parâmetros Curriculares Nacionais:

Os vários gêneros existentes [...] constituem formas relativamente estáveis de enunciados, disponíveis na cultura, caracterizados por três elementos: conteúdo temático, estilo e construção composicional. Pode-se ainda afirmar que a noção de gêneros refere-se a “famílias” de textos que compartilham algumas características comuns, embora heterogêneas, como visão geral da ação à qual o texto se articula, tipo de suporte comunicativo, extensão, grau de literariedade, por exemplo, existindo em número quase ilimitado (BRASIL, 1997, p. 21).

Os gêneros são determinados historicamente. As intenções comunicativas, como parte das condições de produção dos discursos, geram usos sociais que determinam os gêneros que darão forma aos enunciados.

Vale ressaltar que o docente possui um planejamento pedagógico para cada aula a ser ministrada, mas, por se tratar de um gênero discursivo, é inexata, passível de alterações a todo instante. Como Masetto (1994) postula, é interessante considerar que o planejamento é uma atividade intencional que visa determinar fins, isto é, trata-se de um elemento de ação educativa. Além disso, o planejamento se constitui um esboço, que deve acontecer em todos os níveis de ensino, mas não é algo inalterável; é um guia, um norte, que pode ser modificado a depender das circunstâncias.

Partindo do exposto e considerando a aula como um gênero discursivo, em que diversos agentes sociais – sujeitos ativos e reflexivos em sua produção linguística – produzem sentidos, analisaremos como esse gênero é modificado por seus interlocutores e como o docente trabalha com o seu planejamento e intermedeia essa relação professor-aula-estudante.

Materiais e Métodos

Buscando analisar meticulosamente as facetas do gênero discursivo aula, alguns procedimentos metodológicos foram eleitos.

Primeiramente, definimos o dia em que observaríamos a aula, a qual era da disciplina de Metodologia do Ensino Médio de Língua Portuguesa. Feito isso, no dia marcado, assistimos atentamente à aula e, com o auxílio canetas e blocos de papel, registramos tudo o que nos chamou a atenção.

Na segunda etapa, nos reunimos e, juntando nossas anotações, engendramos um relato de memória, bastante descritivo e detalhado. Posteriormente, refletimos sobre o trabalho feito e decidimos, então, transformá-lo em um relato de experiência que nos possibilitasse fomentar a pesquisa em questão. Para isso, substituímos os nomes reais dos sujeitos por nomes fictícios, prezando pela preservação de suas identidades. Também voltamos às anotações e seletamos outras informações que seriam relevantes para o trabalho.

Resultados e Discussões

O exame minudenciado da aula, viabilizado pelo relato de experiência, agraciou-nos com a possibilidade de enxergar a aula, de fato, enquanto um gênero discursivo vivente, de que participam ativamente sujeitos que se constituem pela relação de alteridade que estabelecem uns com os outros e com o mundo. Os diversos pontos de vista evidenciam a pluralidade do cosmos da sala de aula e a relação intersubjetiva travada pelos indivíduos. Além disso, a própria dinâmica da aula mostra-nos imbricação dos aspectos socioculturais, históricos e afetivos que melhor modelam a relação triádica professor-aluno-conhecimento de que fala Geraldí (2016). Vejamos, portanto, como se dá esse processo na contingência deste relato.

Relato de Experiência de Alunos do Curso de Licenciatura em Letras Vernáculas em uma Aula de Metodologia do Ensino Médio de Língua Portuguesa em uma Universidade Estadual da Bahia

Quando se é solicitado a fazer um relato sobre um fato qualquer do dia a dia, isso pode, por alguns segundos - e mesmo dias - soar simples. Até estar, de fato, com a tela do notebook

suspensa e a folha do Word 2010 aberta e em branco. De repente, e como já é de se esperar de um estudante de Letras, encontramos-nos num estado de extrema "apreensão linguística". Narrar a vida oralmente pode ser simples, fazemos isso constantemente e inconscientemente. Não paramos no meio de um relato oral para refletir sobre a linguagem mais adequada ao momento, não precisamos pensar nos possíveis problemas gerados por uma vírgula inadequada ou se o tamanho de determinado parágrafo se ajusta ao corpo do texto. Tampouco nosso interlocutor se dá ao trabalho de se debruçar sobre essas questões em meio a excitação do diálogo (salvo alguns ouvidos bastante apurados). Todos esses problemas mais técnicos dizem respeito, geralmente, ao ato do planejamento da escrita.

É, portanto, pensando em todos esses aspectos que esperamos, com grande entusiasmo linguístico, dar a largada às nossas memórias.

Pontual, como de costume, a professora Bárbara entra na sala. Estamos em um número bastante pequeno de alunos, apenas oito ou nove. Geralmente, as classes das 14h40min e das 16h20min levam alguns minutos até ficarem cheias, porque nestes períodos há troca de professores, e nós aproveitamos para arejar a mente, saindo da sala por uns cinco minutos (às vezes mais, a depender da aula e do nosso interesse em assisti-la).

Um ou dois minutos após a chegada da professora, Solange passa pela porta cumprimentando as pessoas presentes e oferecendo biscoitos, bastante animada e simpática, como é de seu feitio.

A aula está prestes a começar e a professora apresenta o material selecionado para o trabalho daquela quinta-feira, distribuindo cópias impressas aos presentes.

Enquanto isso, o burburinho persiste na sala, até que a professora pede para Gizele (com Z, como ela sempre salienta) fazer a leitura do texto. E é assim que, finalmente, a aula parece ter seu verdadeiro início.

Gizele faz a leitura de um texto de Rubem Braga, intitulado "A minha glória literária". Resumidamente, o pequeno texto conta a história dos sucessos e do fracasso literário de um estudante aspirante a escritor, que, devido às ferrenhas críticas do seu professor, vê todo seu mérito literário "ir por água abaixo" diante da turma.

Enquanto a leitura do texto prossegue guiada por nossa colega, Solange deposita uma bala revestida num papel dourado em cima da mesa da professora, que, talvez não se dando conta por estar concentrada na leitura, acaba ignorando completamente o singelo presente.

Observando essa situação simples com mais cuidado, pode-se até ficar ansioso para o momento em que a professora verá o regalo e sorrirá pelo docinho do dia. No entanto, a docente encosta-se a mesa, senta-se em cima da bala e continua não a notando. Teria a professora Bárbara entendido que aquela bala era, de fato, para ela?

Paula acaba de entrar na sala. Corre para o texto, tentando acompanhar a leitura.

Cinco minutos depois, entram Maria Rita, Luiza e Fernanda.

Enquanto as pessoas, aos poucos, estão chegando, a leitura se segue e alguém finge ler o texto, disfarçando, com a folha na mão, o polegar inquieto na tela do smartphone. Não citaremos nomes.

Concluída, então, a leitura do texto supracitado, o esperado inquirimento da professora: qual o sentimento dos alunos sobre o texto?

Nesse momento, já é possível captar a “atmosfera” desta aula específica. Notamos que os alunos têm liberdade para estar no espaço da sala de aula sem ter, necessariamente, de desvincular-se da bagagem sócio-afetiva que carregam e estabelecem com a educadora. A ação de entregar uma bala à professora não se encerra nela mesma; pelo contrário, por trás dela há outros discursos que ecoam, possivelmente, de modo a desnudar a relação educador-educando instaurada na circunstância determinada da aula, demonstrando o apreço da aluna pela aula e pela educadora. O próprio inquirimento da professora, ao interessar-se pela opinião dos educandos, deixa explícito o cuidado dela em assegurar aos alunos a voz, para que sejam também autores ativos na produção de sentido do gênero discursivo em questão. Nesse sentido, afirmam Robson & Inforsato (2011) que

Ao aceitarmos a aula como um conjunto de meios e condições, não podemos deixar de levar em conta que tais condições incluem aquelas ligadas aos aspectos sócio-afetivos dos alunos e professores para que a aula aconteça de forma a atingir seu propósito. (ROBSON; INFORSATO, 2011, p. 81).

Breves comentários de Adriana e Sônia são ouvidos por todos. Do mesmo modo, Solange deixa sua contribuição, carregada de bastante gosto pelo que acabara de ler. No entanto, dada a brevidade dos comentários, a professora se vê impelida a fomentar a discussão.

Rosângela acaba de entrar com algumas folhas em mãos, o que talvez signifique que a pouca eficiência da nossa reprografia a deixou presa até o momento. Logo atrás entram Edgar, no seu desfile natural, Juliana e Cláudia. Mas a porta não fica fechada por dois minutos e Luana adentra o recinto, cumprimentando a professora com um discreto “boa tarde”. Nesse momento, a docente direciona a discussão que se encontra no âmbito da aparente tensão entre respeito à variedade linguística do alunado e o ensino da norma padrão.

Segundo a professora, devemos sim respeitar a variedade apresentada pelos nossos alunos, bem como o conhecimento de mundo trazido por eles, pois, citando Paulo Freire, “nenhum aluno é uma tábula rasa”. No entanto, é função da escola mediar do modo mais justo possível o acesso desse mesmo aluno à variedade de prestígio social, que é a norma culta. E é por isso que devemos ser bons alunos aqui na faculdade, pois precisamos estar preparados para assumir uma sala de aula.

A Professora Bárbara diz não admitir que saíamos da Universidade falando “pra mim fazer”. Perguntamo-nos, então: todo mundo aqui sabe por que nós, enquanto estudantes de Letras, não podemos falar “pra mim fazer”?

“Devemos ser autônomos”, diz a professora, pois a universidade apresenta muito pouco, se comparado a tudo o que devemos saber. Devemos entender que a universidade é uma porta que se abre, uma vez que nos coloca numa posição de acesso ao conhecimento, mas somos nós que, depois de passarmos por essa porta, precisamos caminhar em direção aos livros, abri-los e conhecê-los. Ninguém fará isso por nós senão nós mesmos.

Enfim, a professora resume novamente o texto para os alunos retardatários que não conseguiram relacionar o que estava sendo dito com o papel que possuíam nas mãos.

Seguimos, então, para o próximo texto. Seu título é “Nascer no Cairo, ser fêmea de cupim”, também de Rubem Braga, e, dessa vez, a leitura é realizada por Solange. Basicamente, o texto fala sobre a (falta de) importância de certos vocabulários tão requeridos por alguns gramáticos ou estudiosos em geral da língua portuguesa.

Ao fim da leitura, Edgar expõe seu pensamento em relação ao ensino de gramática, trazendo exemplos reais advindos de seu contato com um aluno para quem ministra aulas de reforço. Seu questionamento é: “será que o incentivo do professor não interfere no olhar do aluno para determinada matéria?”

A professora ouve a indagação atentamente, e, ao fim da fala de Edgar, rememora o ensino de tempos longínquos para compará-lo às reflexões que fazemos hodiernamente. Por exemplo, há um tempo os professores pediam que os alunos produzissem textos sem sequer trabalhar o tema... O aluno, assim, teria que escrever sobre um assunto partindo de “nada”, posto que não havia conhecimento sobre o que era exigido. Hoje em dia é mais frequente que se saiba que há a necessidade de debater sobre um tema antes de solicitar produções dos alunos sobre ele. Assim, é esse o papel do professor: alimentar o espírito pesquisador do aluno, proporcionando-lhe o contato com o instrumental necessário para que ele possa se munir de “armas” para a sua produção escrita.

A docente pergunta o que mais os alunos compreenderam sobre o texto, mas ninguém se manifesta, então ela segue rememorando exemplos de sua vida... Fala sobre uma de suas antigas professoras, a qual utilizava tantas palavras “difíceis” (desconhecidas) que ninguém conseguia entender o que era dito.

Depois, a discussão passa para o tema da “interdisciplinaridade”. A professora indaga: “por que não estudar física no curso de Letras?”, ao que o pessoal timidamente se revolta, especialmente Edgar. Nesse sentido, Vilma observa que a última disciplina que temos em nossa grade é, justamente, essa, e Bárbara prossegue argumentando sobre a importância da interdisciplinaridade no ensino.

Então, Edgar solta um “hallelu” num tom bem alto e afirma que muitas pessoas costumam pensar que o estudante de Letras é um dicionário, mas que não é bem assim. A professora, então, concorda com Edgar, mas salienta que precisamos conhecer a língua mais do que as pessoas de outras áreas. Depois, pergunta se mais alguém quer dizer alguma coisa, mas ninguém se manifesta.

Em toda essa passagem, torna-se nítida a linha teórica que sustenta a prática pedagógica da docente. Ao trazer Paulo Freire em seu discurso para falar sobre a função da escola e a autonomia dos licenciandos, ela ultrapassa, junto a eles, a discussão meramente conteudística, chegando ao ponto nevrálgico dos aspectos político-ideológicos e sociais que compõem a prática pedagógica, pois, como salienta o próprio autor, a autonomia do ser educando constitui saber necessário à prática educativa:

O respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros. [...] O professor que desrespeita a curiosidade do educando, o seu gosto estético, a sua inquietude, a sua linguagem, mais precisamente, a sua sintaxe e a sua prosódia; o professor que ironiza o aluno, que o minimiza, que manda que “ele se ponha no seu lugar” ao mais tênue sinal de sua rebeldia legítima, tanto quanto o professor que se exime do cumprimento de seu dever de propor limites à liberdade do aluno, que se furta ao dever de ensinar, de estar respeitosamente presente à experiência formadora do educando, transgredir os princípios fundamentalmente éticos de nossa existência. (FREIRE, 1996, p. 25).

É dessa forma que, citando Paulo Freire em sua aula, afirmando aos alunos que eles não são “tábulas rasas”, o professor reporta-se ideologicamente a discursos que dizem muito mais do que o aparente. É assim que, compromissado com o que diz, lê e compreende acerca do mundo, o educador incorpora na práxis da sala de aula o seu discurso, levando os educandos à reflexão sobre o seu papel ativo e autônomo no evento denominado aula. Apenas dessa maneira é possível agir eticamente no espaço escolar e demais âmbitos onde se realizem as práticas de ensino/aprendizagem.

Seguindo com a aula, a professora indaga aos discentes que fazem parte do Programa de Bolsas de Iniciação à Docência, o PIBID (e isso representa mais da metade da sala), como estes pensam/veem o ensino de Língua Portuguesa em sala de aula hoje, na condição de professores/pesquisadores. Os discentes parecem um pouco receosos em explicitar suas opiniões, mas a professora garante que nada do que for dito naquele instante será reproduzido em forma de fofoca posteriormente, utilizando a famosa expressão “o que acontece aqui, morre aqui”, ato que faz com que Paula finalmente resolva dar a sua opinião a respeito do que foi questionado.

Tossindo um pouco, já que está com a garganta inflamada há algum tempo e esses 13° C, com sensação térmica ainda menor, só dificultam o seu processo de cura, a aluna afirma que o grande problema no ensino de Língua Portuguesa hoje reside no ensino de gramática de forma descontextualizada. Uma discussão se instaura na sala e, em meio a frenéticos acenos positivos de cabeça, chega-se a conclusão de que isso ocorre porque ensinar a gramática dessa forma é “mais fácil”, já que exige menos conhecimento e dedicação dos profissionais da educação. Essa é uma realidade triste, a qual, definitivamente, nenhum de nós pretende perpetuar.

Sophia, sempre questionadora e provocativa, resolve ampliar o assunto que está sendo discutido e conta a experiência de uma de suas amigas que faz Engenharia no IFBA. Segundo Sophia, sua amiga, antes de enfrentar matérias densas do curso, a exemplo de Cálculo, passou por disciplinas introdutórias a esses assuntos (algo como um “Pré-Cálculo”). Diante disso, ela expõe suas angústias em relação ao currículo do curso de Letras, pois, de acordo com ela, algumas disciplinas do referido curso também deveriam contar com essas introduções, já que muitos alunos entram na graduação sem se lembrar (ou sem saber mesmo) de coisas cruciais que fazem falta em semestres posteriores. A professora rebate o comentário da aluna, dizendo que isso já foi pensado pelo corpo docente do curso, mas não foi aprovado porque se chegou ao consenso de que haveria muita evasão. Em suas palavras, “ninguém ficaria”, o que causa burburinho e muitas risadas (de alívio e desespero).

Deborah aproveita o ensejo e, comunicativa como de praxe, conta aos colegas que já fez seu papel como boa veterana e deu “boas vindas” aos calouros, afirmando a eles que quem entrou no curso de Letras Modernas com o objetivo de aprender Inglês já pode desistir, porque não irá conseguir, já que a Universidade não se ocupará disso, e terá que deixar o curso. As gargalhadas invadem a sala, em meio a olhares e ouvidos atentos, e o julgamento da aluna, que disse reprovar sua própria atitude, mas que não conseguiu se controlar. Deborah ainda diz, para completar, que “esse povo faz o vestibular e passa, mas é tudo truque”, descontraindo a todos com esse seu bordão.

A professora Bárbara acrescenta à discussão o fato de que muitos estudantes entram iludidos no curso de Letras Modernas, achando que, na Universidade, aprenderão Inglês como num cursinho de idiomas. A frustração com as expectativas não correspondidas constitui uma das

grandes causas de evasão nesses cursos. Infelizmente, isso ocorre com frequência e com certeza muitos de nós lembramo-nos de colegas e amigos que desistiram da graduação em Letras Modernas por não aguentarem a pressão e o alto nível de dificuldade das disciplinas de Língua Inglesa.

Prosseguindo, a docente fala sobre a importância de se conhecer bem as gramáticas, estimulando os discentes a lê-las todos os dias, para se tornarem profissionais completos, já que a faculdade é deficitária nesse ponto. A questão da autonomia do sujeito é ressaltada (novamente) nesse momento. Com as palavras da própria docente, “a aprendizagem é solitária”. Tão forte e tão real...

Ainda falando sobre esse assunto de aprendizado, a professora Bárbara também salienta a importância que o ato de ministrar aulas de reforço possui em nossa formação. Em sua visão, essa prática faz com que o estudante de licenciatura ganhe mais experiência e reforce seus conhecimentos, além de ser um ótimo negócio, financeiramente falando. Para exemplificar, é citada a trajetória da professora Lara, a qual, segundo a docente, ficou “rica” dando bancas, conseguindo comprar casa, carro e montar algo semelhante a uma “empresa de aulas de reforço”. Nesse momento, Lara já virou uma de nossas inspirações e todos querem se aventurar nas aulas de reforço (será que pela experiência ou pelo dinheiro? Fica aí o questionamento...).

*Feitas essas considerações, a professora decide passar para o texto que estava no plano de aula daquela quinta-feira, intitulado *Concepções de Linguagem e Ensino Gramatical*. Como muitas pessoas não haviam imprimido ou até mesmo levado o texto para a sala, é solicitado a elas que formem duplas ou trios para acompanhar a leitura do material. A docente também pede, educadamente, para que os alunos arrumem as carteiras da sala em forma de círculo, o que tentamos cumprir, fracassadamente, já que o que fizemos foi um quadrado...*

A professora aproveita para contar aos alunos que não estará presente nas aulas da próxima semana (dias 25 e 27 de julho), pois estará em Portugal resolvendo assuntos referentes ao Programa de Pós Graduação do qual é docente. Ela diz que, antes de a aula ter se iniciado, encontrou o professor Eduardo no corredor e conversou com ele sobre o assunto, explicando a situação e fazendo uma proposta de troca de aulas. Ele ficaria com seus horários da terça e da quinta, e ela, na outra semana, ficaria com os seus horários dos mesmos dias. Num primeiro

momento, o professor recusou o convite, pois estaria em outro espaço nos horários das referidas aulas, mas, depois de pensar mais um pouco, decidiu que poderia fazer a troca e que passaria um texto para lermos em sala no horário da aula.

Essa informação acabou fazendo com que a professora Bárbara pensasse: “se ele pode, eu também posso”, então ela decidiu que não trocaria as aulas com ele e que passaria textos para lermos nos dias em que ela estivesse ausente. Ela pede para que alguém avise ao professor Eduardo que não haverá mais troca, o que Gustavo se prontifica em fazer, via e-mail. Vale ressaltar que a atividade, citada pela professora, deveria ser feita em sala de aula, mesmo sem a sua presença. Ela pede, inclusive, para que tiremos fotos dos momentos de leitura e passemos listas de presença nos referidos dias.

Os textos selecionados pela professora para as próximas aulas são quatro, os quais ela dividirá em grupos de cinco pessoas. Eles precisarão ser trabalhados em forma de seminário nas semanas posteriores as das leituras. A docente pede para que sejamos honestos com ela e fiquemos em sala realizando essa atividade nos dias de sua ausência e Sheila brinca dizendo que ela estará em Portugal, mas seu espírito estará aqui, o que faz todos rirem.

A professora diz que irá enviar fotos de Portugal para nós e desenvolve uma conversa paralela com Gustavo, que está ao seu lado, contando a ele sobre como fica emocionada todas as vezes que visita Coimbra. Ela frisa que gosta tanto do lugar em questão que até o cheiro do mofo que há na cidade a agrada.

Os alunos têm a ideia de já deixar os grupos de trabalho divididos, para que tudo fique bem organizado.

O primeiro grupo é formado, com a liderança de Edgar, por ele, Sophia, Virgínia, Juliana e Rosângela.

O segundo grupo é formado, com a liderança de Gustavo, por ele, Fernanda, Luana e Maria Rita, faltando, assim, uma pessoa, a qual se encaixará no grupo após a formação dos outros.

O terceiro grupo é formado, com a liderança de Solange, por ela e Sônia. O grupo precisa ter cinco pessoas e há dificuldade nessa formação. Após burburinhos e discussões, Yara entra no

grupo, que, ainda assim, continua desfalcado (problema que será resolvido ao final da constituição dos grupos).

O quarto grupo é formado, com a liderança de Adriana, por ela, Gizele, Luiza, Kelly e Sarah.

Deborah pergunta para a professora se haverá mais algum grupo e, recebendo uma resposta negativa, encaixa-se ao grupo de Gustavo, que estava desfalcado. Vilma e Paula, que também estavam desagrupadas, encaixam-se no grupo de Solange, o qual ainda contava com duas vagas disponíveis.

Após isso, é definida a ordem das apresentações:

Grupo 01: 01 de agosto

Grupo 02: 03 de agosto

Grupo 03: 08 de agosto

Grupo 04: 10 de agosto

Gustavo comenta com Sophia que apresentará o trabalho bem no dia do seu aniversário (03 de agosto), ao mesmo tempo em que Rosângela solta com entusiasmo a frase “dia 03 é aniversário de Tavinho”, o qual fica feliz por saber que alguém se lembra dessa data. Ao mesmo tempo, ele se recorda do ano passado, quando Rosângela, que faz aniversário no dia 04 de agosto, levou um bolo para a sala e os dois comemoraram juntos (até a vela serviu, já que ambos têm a mesma idade).

A professora aproveita para perguntar se nós já tiramos as cópias do livro que ela nos passou nas aulas anteriores. Solange responde afirmativamente, dizendo que as cópias dela e de Gustavo já estão prontas. Sônia diz que pegou o livro na Biblioteca e Rosângela diz “– Como eu queria ser rica, pra comprar todos esses livros”, frase que nos faz pensar em como seria bom não depender dos “PDFs da vida” e da problemática reprografia da Universidade. A professora aproveita para dizer que gosta de ter o livro físico, mas que também aprecia possuir uma cópia do material, para poder riscá-la sem peso na consciência.

Já quase no finalzinho da aula, a professora chama a atenção dos discentes para o trabalho que nós estamos realizando: escrevendo um Memorial da aula do dia 20, o qual será lido no dia 01 de agosto, antes da apresentação do grupo de Edgar. Os alunos, então, julgam interessante decidir quais seriam as próximas duplas a realizar essa atividade, o que a professora consente.

Há uma pequena confusão nessa hora, pois algumas pessoas viajarão e não poderão apresentar o Memorial nas próximas semanas, mas, após alguns minutos, tudo é resolvido. Algumas duplas são definidas.

Após isso, todos já estamos famintos e cansados. Não é para menos. O relógio já marca 16h17min. Em meio a ruídos de zíperes sendo abertos e fechados, e papéis sendo arrumados, é anunciado o fim da aula.

As partes sublinhadas evidenciam, ainda, aspectos interessantes da composição da aula, que vai tanto da interação estabelecida entre a educadora e os educandos – uma relação claramente de confiança, o que interfere positivamente no desenvolvimento contextual da aula – quanto na interação que há entre os próprios alunos, os quais se demonstram bastante confortáveis para exporem seus pontos de vista uns aos outros; perpassando pelo questionamento concernente ao ensino de gramática (tema importante aos licenciandos em Letras), indo até às reflexões mais íntimas que recaem sobre a solidão e o saber.

Ao tratar do ensino de gramática, notamos presente a concepção interacional da linguagem. Desta relação, muito diretamente nos diz Antunes (2003):

A escola perde muito tempo com questões de mera nomenclatura e de classificação, enquanto o estudo das regras dos usos da língua em textos fica sem vez, fica sem tempo. [...] O valor de qualquer regra gramatical deriva da sua aplicabilidade, da sua funcionalidade na construção dos atos sociais da comunicação verbal, aqui e agora. (ANTUNES, 2003, p. 88-89).

Versar sobre o ensino de gramática com alusão a discursos como o exposto, tanto por Irandé Antunes quanto por Paulo Freire, bem como sobre os próprios problemas concernentes à formação do professor de Língua Portuguesa certamente impõe efeitos ideológicos sobre o

auditório (isto é, sobre quem ouve), efeitos esses que se somam ao conjunto de conceitos já existentes na memória semântica de cada sujeito, possibilitando, destarte, novas inferências e reestruturação de ideias.

Considerações Finais

Através da análise de uma aula da disciplina Metodologia do Ensino Médio em Língua Portuguesa oferecida a licenciandos em Letras, feita mediante um relato de experiência, pudemos enxergar a aula enquanto um gênero discursivo vivo com características particulares.

Os diversos pontos de vista expostos, as pessoas que entram e que saem, os que falam e os que calam, as reflexões sobre o ensino e o poder, sobre o saber e a solidão, tudo isso nos revela um caráter intrinsecamente dinâmico da aula compreendida enquanto um gênero composto por discursos, os quais apresentam, todos eles, diversas concepções de mundo, sujeito, aprendizagem, ensino, língua etc.

Nos entremeios da aula, podemos vislumbrar as diferentes vozes que a compõem, mas também os silêncios, cada um rico de significado dentro desse evento discursivo que se mostra dono de uma flexibilidade singular. A flexibilidade a que nos referimos, demonstrou-se, sobretudo, pela quantidade de temas discutidos na aula (gramática, formação do professor de Língua Portuguesa, afetividade na relação professor/aluno, autonomia do sujeito, interdisciplinaridade, importância da prática em sala de aula etc).

A intensa participação dos sujeitos, que se posicionam a partir de um contexto sócio-histórico ideológico e que explicitam todas as suas competências – linguística (questões de cunho sintático, semântico, lexical e socioletal), enciclopédica (habilidade de ratificar e discernir saberes do conhecimento), axiológica (aptidão de identificar e ratificar os “lugares sociais de posicionamento”), praxeológica (capacidade de análise crítica (ação e reação) no que se refere aos tipos específicos de textos e de contextos) e lógica (aptidão de construir relações lógicas entre situações, fatos, teses etc.), como bem pontuadas por Emediato (2016) – ao opinar, discorrer e discutir sobre assuntos, instaurando-se, portanto, enquanto sujeitos do discurso, leitores

semióticos, mostra toda a flexibilidade do gênero discursivo aula, bastante acomodatório a entradas individuais, e também como a linguagem é uma atividade humana, social e histórica.

O produto do processo de engendramento de uma aula, assim como o de um bom texto, explicitado por Toldo e Rocha (2003), deve se constituir num processo dialógico, no qual uma teia, repleta de fios (inter)ligados, formam uma espécie de rede que pauta o que será dito. Para Geraldi, “[...] ser professor já não pode mais ser o exercício puro e simples da captazia (ou o exercício da gerência). É ser do aluno um interlocutor ou mediador entre objeto de estudos [...] e a aprendizagem que se vai concretizando nas atividades de sala de aula [...]” (GERALDI *apud* TOLDO; ROCHA, 2003, p. 4).

Foi notável como a concepção de linguagem adotada pela docente influenciou a prática pedagógica aqui analisada, pois é essa que define a perspectiva de ensino a ser assumida. Assim sendo, concluímos que a formação do profissional da educação é de suma importância, pois é preciso que este tenha ciência de todas as concepções de língua para enxergar que a noção como forma de interação acarreta uma postura pedagógica diversificada, considerando que, como postulam Toldo e Rocha (2003) é na e pela linguagem (produzindo, atuando, (inter)agindo, concordando, discordando, dialogando) que o indivíduo faz-se sujeito.

Referências

ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

BENTES, Ana Cristina. Introdução à Linguística Textual. In: MUSSALIN, Fernanda e BENTES, Ana Cristina. **Introdução à Linguística**, volume 1. São Paulo: Editora Cortez, 2000, p. 245-285.

EMEDIATO, Wander. Aspectos Lógicos, Críticos e Linguísticos do Ensino da Leitura e da Escrita. IN: CAMPOS, Lucas; MEIRA, Vivian. **Teorias Linguísticas e Aulas de Português**. São Paulo: EDUNEB, 2016. p. 143-176.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FUZA, Ângela Francine; OHUSCHI, Márcia Cristina Greco; MENEGASSI, Renilson José. **Linguagem & Ensino**. Pelotas, v.14, n.2, 2011, p. 479-501.

GERALDI, João Wanderley. **A Relação Professor/Aluno/Conhecimento**. Disponível em: <<https://portos.in2web.com.br/passagens-blogdogeraldi/269-a-relacao-professor-aluno-conhecimento-1>> Acesso em: 08 de agosto de 2017.

GNERRE, Mauricio. **Linguagem e Poder**. IN: Subsídios à proposta curricular de Língua Portuguesa para o 2º grau. São Paulo, SE/CENP/UNICAMP, 1978, p. 44-62.

MASETTO, M. T. **Didática**: A aula como centro. São Paulo: FDT, 1994.

Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**, Brasília, Secretaria de Educação Fundamental, 1997.

PEREIRA, M. H. M.. Forças centrípetas e centrífugas atuando em três gêneros discursivos: narrativa de ficção, notícia e carta argumentativa. In: Dermeval da Hora; Juliene Lopes R. Pedrosa; Rubens Marques de Lucena. (Org.). **ALFAL 50 anos - Contribuições para os estudos linguísticos e filológicos**. 1ªed. João Pessoa: Ideia Editora, 2015, v. único, p. 1902-1950.

ROBSON, A. S.; INFORSATO, E. C. Aula: o ato pedagógico em si. In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Prograd. **Caderno de Formação**: formação de professores didática geral. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011, p. 80-85, v. 9.

TOLDO, Claudia Stumpf; ROCHA, Neusa Maria Henriques. **A Sintaxe na Construção dos Sentidos**. Encontro Nacional de Ciências da Linguagem Aplicadas ao Ensino. (2.: 2003 : João pessoa-PB). Anais [do] Encontro Nacional de Ciências da Linguagem Aplicadas ao Ensino em João Pessoa, no ano de 2003. - João Pessoa, Idéia, 2003.

VARGAS, Suzana Lima; MAGALHÃES, Luciane Manera. **O Gênero Tirinhas: Uma Proposta de Sequência Didática**. IN: Educ. foco. Juiz de Fora – v. 16, n. 1, 2011, p. 119-143.