

# FORMAÇÃO DO PROFESSOR E INTERAÇÃO EM SALA DE AULA

Regina Maria GREGÓRIO  
Universidade Estadual de Londrina

**Resumo:** O objetivo deste trabalho é refletir sobre a interação no processo ensino-aprendizagem. Assim sendo, são analisadas as ações de algumas professoras de Língua Portuguesa, à luz dos estudos desenvolvidos por Tardelli (2000), sobre tempo, espaço e conteúdo pedagógico. O foco com essa investigação é a interação presente ou ausente na sala de aula, o que pode implicar uma nova forma de conceber esse espaço, não só como transmissão, mas também como construção do conhecimento.

*Palavras-chave; língua portuguesa; ensino; interação.*

## Introdução

Ao longo das duas últimas décadas, muito se tem pesquisado e discutido o papel da linguagem, na área da Sociolingüística, da Psicolingüística, da Lingüística Textual, da Análise do Discurso. Esses estudos orientam a concepção teórica do ensino de Língua Portuguesa e o que se percebe com os trabalhos resultantes dessas discussões e no contacto com a escola pública é que as mudanças vêm ocorrendo de modo gradativo e lento, com relação às três unidades básicas de ensino: leitura, produção de texto e análise lingüística, práticas importantes durante o ensino fundamental e médio.

O presente artigo focaliza questões referentes às diversas formas de interação no processo ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa. Os estudos fazem parte do projeto de pesquisa de natureza processual e etnográfica, desenvolvido pelo Departamento de Letras Vernáculas e Clássicas da Universidade Estadual de Londrina (UEL) - “Escrita e ensino gramatical um novo olhar para um velho problema”, participam docentes da Universidade, alunos de graduação, pós-graduação e professores da rede pública e cujo objetivo é investigar e intervir etnograficamente no trabalho gramatical docente no ensino fundamental, assim como as relações com a leitura e a escrita, nas diversificadas situações existentes na sala de aula, buscando soluções para os problemas diagnosticados, via abordagem de gêneros discursivos. A alternativa de trabalho focado nos gêneros discursivos é sugerida pelos PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais) cujo embasamento teórico vem de Bakhtin que assinala.

Em cada época de seu desenvolvimento, a língua escrita é marcada pelos gêneros do discurso e não só pelos gêneros secundários (literários, científicos, ideológicos), mas também pelos gêneros primários (os tipos de diálogo oral: linguagem das reuniões sociais, dos círculos, linguagem familiar, cotidiana, linguagem sociopolítica, filosófica, etc.). A ampliação da língua escrita que incorpora diversas camadas da língua popular acarreta em todos os gêneros (literários, científicos, ideológicos, familiares, etc.) a aplicação de um novo procedimento na organização e na conclusão do todo verbal e uma modificação do lugar que será reservado ao ouvinte ou ao parceiro, etc, o que leva a uma maior reestruturação e renovação dos gêneros do discurso. (BAKHTIN, 1997, p.285-286).

Na leitura do material, chamou-nos atenção, sobretudo no desempenho da atividade docente, a assimetria na interação professor-aluno. Isto se tornou, pois, nosso objeto de estudo. Fomos, assim, buscar categorizações com o intuito de analisar a interação, sem a pretensão de efetuar um inventário, mas que pudessem dar conta das imbricações na relação professor/aluno, em sala de aula, levando em conta o contexto social, interpessoal no processo ensino-aprendizagem, ou seja, buscar analisar a interação no discurso pedagógico, cuja finalidade é ensinar e aprender.

## **1. Tempo, espaço e conteúdos pedagógicos**

Nessa relação educativa, optamos pela categorização proposta por Tardelli (2002) na apreensão e articulação de três fatores funcionais: tempo, espaço e conteúdo pedagógicos, brevemente explicitados a seguir.

Segundo a autora, tempo pedagógico é geralmente circunscrito à burocracia escolar, hora-aula, hora/prova/avaliações bimestrais, agindo no desenrolar do ensino e no momento de distribuição e cumprimento de tarefas. As atividades desenvolvidas pelo professor de Língua Portuguesa, integradas sem artificialidade, poderiam ser enriquecidas de significativas interações, caso não fossem, muitas vezes prejudicadas pelo fator tempo. Na segunda categorização, o espaço, a autora faz referência a dois tipos: o espaço físico e o social. Sobre o espaço físico, este se refere à distribuição das carteiras, ao quadro-negro e aos rearranjos efetuados na sala de aula, frequentemente dispostos da mesma maneira: professor à frente e alunos em fileiras. Por espaço social, os pesquisadores do Projeto de Pesquisa mencionado, além da interação do professor com o corpo pedagógico-administrativo da escola, proposta pela autora, incluem, nessa categoria, a ocupação excessiva do turno do professor, na veiculação de conhecimentos, dificultando com isso, as atividades interativas e reflexivas e, conseqüentemente, sendo um obstáculo para que professor e alunos se constituam como sujeitos. Finalmente, o conteúdo pedagógico pode ser visto já sistematizado - o saber formal incorporado e reproduzido, via programas curriculares e livros didáticos, apostilas - ou a possibilidade apontada pela autora (2002) de um conhecimento construído nas atividades de interlocução, ou seja, na emergência de falas heterogêneas e pertinentes em relação ao conteúdo em tela, propiciando condições de torná-las relevantes e incorporadas ao sujeito.

## **2. Metodologia**

Para o desenvolvimento deste trabalho, estamos considerando as transcrições da gravação de vinte aulas consecutivas de quatro professoras: duas da 4ª série, ensino fundamental (escola pública), uma da 8ª série (escola pública) e a outra do ensino de jovens e adultos (EJA). Nesses contextos, o espaço, o tempo e o conteúdo pedagógicos foram aspectos determinantes ao focalizar as ações das professoras, no momento da reflexão sobre a Língua Portuguesa (gramática).

Analisaremos alguns excertos de aulas que aparecem como uma amostragem do processo ocorrido nas salas de aula.

### 3. Análise dos dados

Formada em Pedagogia, a professora-sujeito (4ª série), em vias de se aposentar, é uma profissional consciente da necessidade do processo interacional, com relevante experiência didático-pedagógica.

Nos exemplos abaixo, observamos a questão do tempo pedagógico. Há a preocupação da professora com a distribuição das atividades, ficando, deste modo, todo o trabalho em sala de aula comprometido, devido à preocupação com o cumprimento das tarefas dos alunos.

P: ta... então ó... não vai dar tempo da gente passar a redação de vocês... mas eu vou distribuir só pra vocês dar uma lida... depois vocês vão...

A: tem que entregar? P: não... vão me devolver numa outra aula... nós vamos... vocês vão passar... e os alunos que não fizeram de acordo... vão reformular... tá? (alunos lêem seus poemas/depois a professora recolhe os textos) (PORTO, 2004, p.65)

P: ó... procura no livro... porque eu não quero português errado ... tá?... olha bem ... aqui você já escreveu uma palavra errada ... ó ... olha aqui e olha aqui ((som parecido com batidas)) ... vou passar ... aqui apesado ou apressado? ... frases ... como é que eu escrevi frases lá no quadro?

P: fez tudo? ... a Raquel acertou tudo não teve um errinho ... rapidinho TU-DO ... tem gente que ainda tá copiando e ainda perguntando pro outro se fez tudo ... P: comendo ... onde você achou essa palavra? ... tem que achar aqui no texto ... se lê aqui né? ... já vou ... P: ó ... dá uma olhada nessa palavra e procura ela de novo ... certo? Aqui tá certo mais tá faltando mais uma vírgula ... dá uma olhada aqui ... (PORTO, 2004, p.64)

Imbricado no espaço pedagógico, há falta de espaço social para o aluno, pois a professora ocupa todo o espaço, não pergunta o porquê da ação aos alunos, segue com o turno da fala sobre seu domínio, sem admitir a interação e nem proceder a ela limitando, com essa atitude, a participação discente nas aulas.

... ela é uma pessoas ... ele ... ele é uma pessoa ... ELES são pessoas ... NÓS ... somos pessoas ... então se modifica conforme as pe-ssoas ... e conforme o tempo que acontece ... que vai acontecer essa ação né ... então por exemplo ... esse verbo ele pode estar no presente alguma coisa que ESTÁ acontecendo ou que acontece hoje ou agora ... certo? ... então quando nós falamos alguma coisa que acontece HOJE AGORA é o tempo presente do verbo ... né? ... quando nós falamos alguma coisa que JÁ::: aconteceu ... é o tempo pa-ssado ... ou pretérito ... alguma coisa que já aconteceu ... pode ter acontecido ontem pode ter acontecido há um ano atrás ... pode ter acontecido há dez anos ... pode ter acontecido há cem anos ... vai ser pa-ssado ... então já foi ... né? ... que a gente pode se ligar ao ontem ... o ontem não é só o dia de ontem ... não foi só o domingo ... mas pode ter sido vá:::rios domingos atrás ... significa passado ... ou pretérito ... e tudo que ESTÁ por acontecer que AINDA vai acontecer significa o quê?...futuro é alguma coisa que nós ainda não chegamos ... que ainda vai acontecer ... então por isso que a gente diz amanhã ... amanhã é alguma coisa que ainda não está acontecendo e nem acontecendo e nem aconteceu ... né? ... hoje é hoje ... hoje que dia que é? ... (PORTO, 2004, p. 71)

A professora da 4ª série cursou o magistério que a capacitou a atuar nesse nível de ensino. Formada em Educação Física, além deste trabalho, é docente em outra escola, totalizando quarenta horas semanais.

Ela admite o excesso e superposição de conteúdos pedagógicos, mas continua cumprindo a proposta sugerida pelo livro didático, o que incide no tempo pedagógico.

Como percebemos, a voz mais ouvida continua sendo a da professora e a do livro didático

P: complete as frases escolhendo a palavra correta(piscina)...  
AA: ah...  
A1: ai...psora...()  
P: ( )aquele mo::nte de palavras( )escrito lê em cima?  
AA:( )  
P:cinquenta palavras  
AA: ( )  
P:vocês vão encaixar cada uma dessas cinquenta palavras...dentro desse montão de frases (que estão) aqui...(CHERON,2004,p.58)

Nesse trecho, percebe-se bem a marcação do tempo pedagógico, cronológico, atrapalhando o processo de interação. “P: isso...amanhã...nós vamos continuar isso...( ) bateu o sinal...amanhã a gente continua...”(PORTO, 2004, p.62)

No trecho a seguir, o assunto em pauta era adjetivo e substantivo, quando surge, na fala dos alunos, o verbo. Neste instante, há confusão dos conceitos por falta de domínio do conteúdo pedagógico. Nota-se que não há clareza destes conceitos para os alunos, pois, conforme se observa, chatear é verbo e, além de não ser esse o assunto em pauta, não é adjetivo. Considerando-se que há momentos de distração e enganos e isto deve ter ocorrido, não houve, em nenhum outro instante, explicações claras e categóricas dos termos adjetivo, substantivo e também, de verbo, já que foram introduzidos naquele momento. A hora seria propícia para o diálogo, mas a professora concorda com a classificação equivocada do aluno.

P: ficou com um grito engasgado ... como que ficou o grito? ... o grito não ficou engasgado? ... então é uma característica do grito? Não é? ... então ele vai ser o quê? Um ad-je-ti-vo ... e grito aí vai ser o quê?  
AA: um substantivo  
P: ( ) não tinha com quem gritar... gritar é (verbo) ... não podia espernear ... ficou muito chateada... chatear é o que gente?...  
A1: adjetivo  
P: adjetivo. (CHERON, 2004, p.66)

O exemplo que segue provém da dissertação de mestrado da professora atuante na educação de jovens e adultos. Formada em Letras, com curso de pós-graduação (especialização), atua como educadora há 18 anos, com uma carga horária semanal de 50 horas.

Ao trabalhar o tópico “conhecendo o texto”, a professora lê em voz alta com os alunos o texto “Piscina” de Fernando Sabino e, a seguir, sem tempo para uma segunda leitura mais minuciosa ou uma discussão, inicia os comentários, emitindo sua opinião sobre o assunto, e, desta forma, influenciando ou silenciando a opinião do aluno, não propiciando a mediação necessária para a internalização e sedimentação das idéias veiculadas durante a leitura.

P: texto bonito não...não é? De quem exatamente ela fala? da piscina? O texto se chama Piscina, mas ele fala da piscina?  
A: diferença social.  
P: então como é o Rio de Janeiro? Cheio de? Morro... é possível avistar os morros mesmo estando num palacete não é? Dependendo do lugar... eu não conheço o Rio de Janeiro... mas pelo que a gente vê com a televisão....novela.... (NANTES, 2004, p.89)

A professora tenta propiciar uma interação, fazer os alunos participarem, porém ela não favorece o espaço social para que os alunos se manifestem e se constituam leitores ativos, pois ela mesma pergunta e responde aos seus questionamentos.

O sujeito em questão, na citação abaixo, apresenta um equívoco na leitura da apostila que acarreta um problema de concordância e de sentidos, portanto de transmissão de conteúdo pedagógico. A professora altera o enunciado do exercício e não aceita as sugestões dos alunos, permanecendo como certa a sua resposta. Não procura dirimir o conflito instalado por seu equívoco. Tal insistência aparece como manutenção – sustentação do poder, da autoridade, da voz docente, na ocupação de seu espaço social, categoria esta, acrescentada por nós do projeto e já citada junto ao espaço físico.

P: a cena se passa?

A: no jardim...

P: bom... a paisagem é o Rio de Janeiro no morro... mas onde é que realmente aconteceu? (...)

A1: no jardim...

A2: no gramado da casa...

P: a Cena principal é na piscina... por quê? (...)

AA: ( )

P: primeiro porque se chama piscina... o que significa uma piscina? (...)

A1: não

A2: ( )

P: porque na verdade... está contando a história de uma piscina? O texto se chama piscina...

AA: [ ]

A1: respondendo a pergunta aqui ; “a cena se passa no”?

A2: no? no jardim

A3: no quintal... no quintal...

P: só a cena final...

A1: no quintal... no quintal...

A2: no portão...

A3: ( ) a cena se passa no portão...

P: (...) pode escrever piscina sem esse “no” aí... sem se preocupar com isso.... (NANTES, 2004, p. 98,99)

A quarta sujeito-professora analisada é licenciada em Letras e, à época, mestranda do curso de pós-graduação em Estudos da Linguagem, além de participante do projeto já mencionado. O objeto de estudo foi sua própria ação em uma turma de 8ª série da escola pública.

A7: professora... eu tenho uma dúvida... no uso do porque... tem várias formas de porquês e eu não sei quando usar.

P: tá... eu vou... na outra aula... segunda-feira eu falo disso... eu já vou falar dos textos e aproveito isso... certo?... (CECÍLIO, 2004, p.86)

Premida pelo tempo pedagógico (cronológico), a docente busca atender a voz, a necessidade discente, mas transfere a discussão, o momento da interação sobre o conteúdo pedagógico e a própria possibilidade de interação para a próxima aula.

Já no trecho a seguir, o sujeito da pesquisa procura contextualizar o uso do verbo no imperativo, no processo de construção de sentidos, em um texto de gênero propaganda (Planet man), mas acaba dominando o espaço social, alongando seus turnos.

Vai, até, além do objetivo inicial, dando pouca margem à emergência de falas heterogêneas no processo de construção de conhecimento.

P: o imperativo... isso mesmo... se nós formos analisar as propagandas...olharmos os verbos... nós vamos ver que eles estarão quase sempre no imperativo... e que ...se eles não estiverem claramente no imperativo...a maneira que foi escrito vai mostrar uma sugestão...um conselho...e use determinado produto... vá a determinada loja...quem me daria um exemplo ai de um verbo no imperativo?

P: e mesmo que não venha ... que não use esse verbo explicitamente no imperativo...outras formas em que vem escrito ou que aparece nas propagandas ou até quando nós falamos... não é Carolina? também transmite essa idéia ou sugestão.

A3: é...ué

P: na Língua Portuguesa há diversos meios pra exprimir esse valor do modo imperativo... e não só o verbo usado daquela forma que a gente estudou...compre você... compra tu... tem outras maneiras...por exemplo se a professora fala silêncio isso não indica uma ordem ou um pedido dependendo do tom de voz?

A3: é mais uma ordem

P: que significa quando a professora fala silêncio?

A2: é para calar a boca

P: façam silêncio...cale-se...calar a boca o que é? ficar com a boca calada... a boca fechada... uma boca quieta

A3: mas que é uma ordem é.

P: é uma ordem...é uma ordem ou um pedido dependendo do tom de voz...dependendo da situação... se a mãe de vocês fala assim... você vai com o seu pai hoje à escola.

A4: é uma ordem.

P: esse você vai... a forma como foi construído equivale a dizer vá com o seu pai hoje à escola ...é um outro meio... é um jeito diferente que há na língua...mas exprime... tem valor do imperativo... e por que é que eu estou falando tudo isso pra vocês? Porque eu pedi pra que vocês trouxessem as propagandas... pedi pra que trouxessem.... (CECÍLIO, 2004, p.90)

Com relação aos aspectos que permeiam o processo ensino-aprendizagem e à dificuldade de interação, Tardelli (2002, p.116), afirma que todos esses caminhos levam ao mesmo resultado: reprodução mais que produção, quantidade mais que qualidade, produto mais que processo, mecanização mais que reflexão, dependência mais que autonomia.

## Considerações finais

Os poucos e pequenos excertos de aula, de acordo com a apreensão/articulação das categorias de análise estabelecidas, podem funcionar como amostragem de práticas predominantemente monológicas em sala de aula, ocorrendo até mesmo com professores com visão interacionista da linguagem e com possibilidades de interlocução pedagógica, em termos de espaço social. Seja na própria instituição em que lecionam ou em cursos dos quais participam ou na própria academia, percebe-se a dificuldade que os professores têm de se desvencilhar de um ensino com ênfase na conceituação e classificação, o que recai na formação do professor e na resistência em romper com os modelos tradicionais. O estudo sobre tempo, espaço e conteúdo pedagógicos pode contribuir para a reflexão sobre as ações do professor em sala de aula.

Acreditamos que uma alternativa para dirimir os problemas com a interação, seria o trabalho focado nos gêneros discursivos, pois talvez possam levar a possibilidade de ações mais eficientes, uma vez que os gêneros são formas que advêm de diferentes esferas de comunicação (Bakhtin, 1997). O trabalho com os gêneros possibilitaria ainda

ao professor o desenvolvimento de uma aprendizagem formada por muitas vozes, de modo a observar, na sua prática pedagógica, as condições de produção dos textos trabalhados, isto é, sua historicidade e o contexto sócioideológico, no qual foram produzidos, contribuindo, desta maneira, para a formação de cidadãos mais conscientes, com competência lingüística que lhes permita entender os efeitos de sentido provocados nas interações quer sejam na escrita ou na oralidade.

### **Referências bibliográficas**

- BAKHTIN, M. **Marxismo e Filosofia da linguagem**. 3. ed. São Paulo: Hucitec, 1986.
- \_\_\_\_\_. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- CECÍLIO, Sandra R. **Investigando a própria ação**: reflexões sobre ensino da gramática na 8ª série. 2004. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina.
- CHERON, Márcia M. **Lingüística Aplicada e ensino de gramática em língua materna**: o processo de diagnóstico em quarta série. 2004. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina.
- NANTES, Eliza A. S. **Uma reflexão sobre o ensino de gramática em língua materna sob os processos teóricos da Lingüística Aplicada**. 2004. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina.
- PORTO, Idelma M. N. **Gramática e ensino de Português**: no contexto da Lingüística Aplicada e da sala de aula. 2004. Monografia (Especialização em Língua Portuguesa) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina.
- TARDELLI, Marlene C. O ensino da língua materna: interações em sala de aula. In: CHIAPPINI, L. (Org.). **Aprender e ensinar com textos de alunos**. São Paulo: Cortez, 2002.