

A LINGUAGEM DA INTERAÇÃO

The interaction language

Clarice Meirelles de Oliveira¹
Maria Aparecida Roxo Rodrigues¹

Resumo: Este trabalho apresenta as vivências dos estágios realizados durante a formação no curso de Letras – Língua Portuguesa e Respectiva Literatura, pautadas na área de concentração: Ensino de Língua Portuguesa, com uma abordagem voltada para a metodologia do ensino a partir das teorias de linguagem, sob a concepção da interação. O objetivo maior é expor, dentro deste prisma, os dados coletados nas escolas estagiadas e compreender as posturas e concepções dos alunos e dos professores relacionadas à aquisição de aprendizagem. A coleta de dados aconteceu através de questionários, de observações da e na escola, nas salas de aula e regências. Para traçar paralelos entre o cotidiano escolar observado e a linguagem, os escritos de Libâneo (1994) e Bagno (2006) auxiliaram a pontuar aspectos relevantes às atividades realizadas durante os estágios curriculares supervisionados. Pode-se antecipar que, sob um olhar crítico, a teoria e a prática aplicadas podem alavancar reflexões sobre um fazer pedagógico mais adequado.

Palavras-chave: Linguagem. Interação. Aprendizagem.

Abstract: This research presents the internship experiences realized during the formation in Letras – Língua Portuguesa e Respectiva Literatura, guided in the concentration area: Portuguese Teaching, with an approach focused on teaching methodology from the language theories, under the concept of interaction. The main objective is to show, in this prism, the collected data in the schools and understand the attitudes and conceptions of students and teachers related to the acquisition of learning. The data collection was through questionnaires and observations at school, in the classroom and with regencies. To draw parallels between the observed daily school life and language, Libâneo (1994) and Bagno's (2006) researches helped to score relevant aspects about the activities realized during the supervised internships. It can be anticipated that under a critical eye, theory and applied practice can leverage reflections about a more suitable teaching.

Keywords: Language. Interaction. Learning.

Introdução

Este trabalho teve como objeto de pesquisa as observações, entrevistas, conversas, artigos e leitura de literatura que versam sobre o ensino da Língua Portuguesa, assim como as práticas pedagógicas pertinentes a esta disciplina, vivenciadas no decorrer da formação no curso de Letras-Língua Portuguesa e Respectiva Literatura. A discussão em diversos meios e fontes de pesquisas revelam a complexidade e, conseqüentemente, a continuidade de um dos maiores desafios para os educadores e, principalmente, para boa parte dos acadêmicos do curso de Letras: o ato de ensinar com competência.

Em meio a tantos questionamentos sobre o que ensinar e como abordar conteúdos como gramática, redação, leitura, compreensão de textos, foi proposto como tema para reflexão uma área de extrema importância – a linguagem – e, como sugestão de ponto de partida, a metodologia de ensino a partir das teorias de linguagem sob a concepção da interação.

Serviram de métricas para validar a área escolhida, alguns tópicos essenciais tais como: a integração do professor com os seus alunos; a participação dos alunos na disciplina de Língua Portuguesa; a identificação das variações linguísticas em sala de aula e a análise da relação pro-

¹ Centro Universitário Leonardo Da Vinci – UNIASSELVI – Rodovia BR 470 - Km 71 - nº 1.040 – Bairro Benedito – Caixa Postal 191 – 89130-000 – Indaial/SC Fone (47) 3281-9000 – Fax (47) 3281-9090 – Site: www.uniasselvi.com.br

fessor-aluno neste intercâmbio e a reflexão sobre as práticas pedagógicas que possam subsidiar a nossa qualificação como futuros educadores.

A escolha de escolas com públicos diferenciados foi de grande valia para a coleta e análise de dados. Os estágios foram realizados em uma escola estadual de ensino médio com dois mil e quinhentos alunos e, em uma escola municipal, onde as turmas se organizam por totalidades. É uma metodologia de redes temáticas na construção de conceitos que se dá a partir de campos de saber. As totalidades iniciais de conhecimento 1, 2 e 3 correspondem aos anos iniciais do ensino fundamental e 4, 5 e 6 correspondem aos anos finais. É um serviço especializado da Secretaria Municipal de Educação (SEMED), na modalidade Educação de Jovens e Adultos, que visa garantir a escolarização de jovens e adultos que se encontram em situação de rua prioritariamente e em vulnerabilidade pessoal e social, expropriados do ensino e da aprendizagem formal. Desta forma, essa escola municipal atende estudantes que se encontram sem referência, em situação de rua, abandono, em situação de ameaça, abrigados, com seus direitos violados (maus tratos físicos e/ou psíquicos, abuso sexual) usuários de substâncias psicoativas, em cumprimento de medidas socioeducativas, com vínculos familiar e comunitário fragilizados.

Vinculados a esta proposta, pretendemos conhecer o perfil dos professores observados e o quão a sua postura didática poderá ser associada ao fracasso ou ao sucesso do ensino atual na disciplina de Língua Portuguesa.

A busca pela fundamentação teórica

A metodologia de ensino a partir das teorias de linguagem sob a concepção da interação vai ao encontro de uma visão pedagógica, em que professor e aluno constroem o conhecimento juntos. O processo de ensino e aprendizagem não deve ficar restrito à memorização de conteúdos, mas ambos podem aprender a aprender, considerando as bagagens adquiridas e os conhecimentos que hão de vir.

Quando se fala em educação, geralmente, nos restringimos ao espaço físico chamado escola, sem termos ideia da complexidade e da dimensão do território que estamos inseridos. As percepções sobre didática, conforme Libâneo (1994, p. 84), levam-nos para além das salas de aulas e corroboram com a teoria escolhida quando ele diz que:

Em síntese, temos nas situações didáticas fatores externos e internos, mutuamente relacionados. O professor propõe objetivos e conteúdos, tendo em conta características dos alunos e da sua prática de vida. Os alunos, por sua vez, dispõem em seu organismo físico-psicológico de meios internos de assimilação ativa, meios esses que constituem o conjunto de suas capacidades cognoscitivas, tais como: percepção, motivação, compreensão, memória, atenção, atitudes, conhecimentos já disponíveis.

Sob esta ótica se faz necessário que o ensino da língua não esteja totalmente atrelado ao condicionamento de escolher palavras e frases para a leitura e a produção de textos, com o foco direcionado nas estruturas gramaticais.

Com o propósito de ressaltar o viés contrário às teorias mencionadas e refletirmos sobre a realidade encontrada em sala de aula, julgamos imprescindível relatar algumas práticas observadas no Estágio Curricular Supervisionado III realizado na escola de ensino médio.

Nas cinco turmas do ensino médio foram identificadas características similares de agitação e dispersão, de interesses focados em mídias tecnológicas, muitas conversas sobre assuntos peculiares à faixa etária, como relacionamentos, festas, roupas, entre outros. No entanto, paralelo ao comportamento supracitado, a rotina didática do professor foi imutável em todas

as turmas observadas: mostrava-se alheio à situação ao seu redor, como se a única relação existente em sala de aula fosse entre ele, o conteúdo e o quadro. Após findar o registro da matéria, voltava-se para a turma e realizava a leitura do material exposto no quadro, exigindo silêncio. Caso não fosse atendido, frisava que não iria adiantar pedir ajuda para passarem de ano, pois a responsabilidade sobre aprender o que estava sendo proposto era dos próprios alunos. Entre os conteúdos abordados, a partir de conceitos fechados e padronizados, estavam acepções sobre qualidades e defeitos do texto, classificação de fonemas, encontros vocálicos e dígrafos.

Nas turmas onde o assunto previsto foi concluído foram formuladas trinta questões dissertativas, em um primeiro momento, e vinte e três no segundo, sobre o que foi visto durante o trimestre. Os questionários foram registrados no quadro para serem copiados. Quando a estagiária perguntou sobre como seria feita a correção das questões, foi respondido que não iria corrigi-las, pois tinha certeza de que a maioria dos seus alunos não iria respondê-las.

No que concerne ao objetivo do ensino da língua, pode-se recorrer aos postulados de Bagno, Stubbs e Gagné (2002, p. 47-46), os quais mostram que

[...] o objetivo do ensino tradicional na escola brasileira sempre foi transmitir aos alunos uma língua digna deste nome, uma norma padrão que é identificada com o nome de “português”. Para alcançar esse objetivo, a escola sempre se guiou pela ideia de que para alguém falar e escrever bem era necessário, previamente, adquirir um saber gramatical, um conhecimento integral dos mecanismos de funcionamento da língua, tal como codificado nas gramáticas normativas. Trata-se de um mito, aquele que diz: “É preciso conhecer a gramática para falar e escrever bem”.

Em concordância com o pressuposto teórico acima, foi observado durante o Estágio Curricular Supervisionado II a importância do comprometimento do corpo educacional com a proposta do Projeto Político Pedagógico em sintonia com o seu público-alvo e as práticas desenvolvidas pelos educadores.

Na escola municipal de ensino fundamental, as atividades são norteadas por temas geradores a partir das questões levantadas pelos seus alunos. O tema apresentado no período em que a estagiária permaneceu na escola foi o seguinte: “Tentam desentortar o cara aqui. Querem entrar na mente da gente. Quem nasce torto morre torto”.

Trabalhar a estima, desconstruir o perfil estigmatizado daqueles alunos tornou-se um grande desafio para a estagiária. A busca por recursos que embasassem a fundamentação teórica do projeto de estágio foi sanada através de textos que contemplassem o tema gerador, evidenciassem variações linguísticas e o uso da intertextualidade.

Para trabalhar o tema gerador proposto foi escolhido o poema “Poema de sete faces”, de Carlos Drummond de Andrade e a letra da canção “Até o fim”, de Chico Buarque de Holanda, paródia do primeiro texto. O planejamento das aulas respeitou toda a questão da diversidade existente em sala de aula.

Cabe ressaltar o legado do exercício socrático: quando perambulava por Atenas questionando sobre moralidade e política, a cada resposta, fazia novas perguntas; ao aprimorarem as suas respostas iniciais faziam surgir novos olhares. O “parto das ideias” (identificado pela palavra maiêutica) nascia da reconstrução de um conceito pré-concebido, em que o próprio indivíduo repensava as noções até chegar ao que lhe soasse como verdadeiro. Um processo intrinsecamente voltado para o estímulo a discussões.

A prática pedagógica desenvolvida, tal qual a maiêutica socrática, possibilitou concluirmos que ser torto, de acordo com o poema, era nada mais nem menos do que ser um poeta. A partir das informações trabalhadas verificou-se que existiam outras formas de sermos tortos e

que tudo que fugisse a um padrão de comportamento poderia ser incluído como tal, mas não que, necessariamente, isto seria sempre algo ruim e definitivo.

A construção da metodologia de ensino, a partir das teorias de linguagem sob o olhar da interação, foi essencial para a prática em docência. A apropriação do contexto do tema gerador permitiu explorar, ludicamente, o ensino da língua portuguesa utilizando diferentes tipos de textos. A equação gerada, quase que matematicamente, foi a soma de um tema contextualizado com o material adequadamente escolhido, que resultou no ensino da língua portuguesa de forma espontânea e prazerosa.

Em contrapartida, é comum no ensino de língua portuguesa professores limitarem temas para a exposição de conteúdos e, costumeiramente, ditá-los para a produção de textos. Muitos partem do pressuposto de que se está apto a escrever quando se conhecem as regras gramaticais. Esperam um conhecimento mínimo de gramática e que o aluno tenha condições para construir frases claras e coerentes. Mas, infelizmente, a experiência ensina, principalmente em processos seletivos como os vestibulares, por exemplo, que as maiores dificuldades dos estudantes se encontram na falta de ideias. Acerca disto, pode-se observar que:

[...] Escreve realmente mal o estudante que não tem o que dizer porque não aprendeu a pôr em ordem seu pensamento, e porque não tem o que dizer, não lhe bastam as regrinhas gramaticais, nem mesmo o melhor vocabulário de que possa dispor. Portanto, é preciso fornecer-lhe os meios de disciplinar o raciocínio, de estimular-lhe o espírito de observação dos fatos e ensiná-lo a criar ou aprovisionar ideias: ensinar, enfim, a pensar. (DESTÁCIO, 2004, p. 85).

De acordo com a teoria bakhtiniana, a aprendizagem da linguagem está atrelada aos seus falantes ou escritores e a seus ouvintes ou leitores e da forma que estes se comunicam.

Desde a mais tenra idade somos instigados a expressar nossos sentimentos, emoções, e principalmente, a interagirmos com o outro. Inicialmente somos estimulados por referências próximas, reproduzindo o que foi transmitido pelo nosso meio. A bagagem vai sendo construída e aumentada com o decorrer do tempo e a diversidade de vivências que nos forem proporcionadas.

O intercâmbio da aquisição do conhecimento com o exercício da leitura e escrita deve propiciar ao aluno condições para aprender a pensar, a juntar ideias a partir de outras ideias e fazer com que este processo não se restrinja à mera aquisição de informações. Para que não tenhamos dúvidas sobre a necessidade de repensarmos a atuação do professor que leciona a disciplina de Língua Portuguesa, os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997, p. 21) frisam que:

As condições atuais permitem repensar sobre o ensino da leitura e da escrita considerando não só o conhecimento didático acumulado, mas também as contribuições de outras áreas, como a psicologia da aprendizagem, a psicologia cultural e as ciências da linguagem. O avanço dessas ciências possibilita receber contribuições tanto da psicolinguística quanto da sociolinguística; tanto da pragmática, da gramática textual, da teoria da comunicação, quanto da semiótica, da análise do discurso. No que se refere à linguagem oral, algo similar acontece: o avanço no conhecimento das áreas afins torna possível a compreensão do papel da escola no desenvolvimento de uma aprendizagem que tem lugar fora dela. Não se trata de ensinar a falar ou a fala “correta”, mas sim as falas adequadas ao contexto de uso.

Parafraseando Marcos Bagno, linguista e professor da Universidade de Brasília (UnB), a pedagogia tradicional é um dos principais obstáculos para o processo de ensino e aprendizagem

da língua portuguesa. A repressão da variedade linguística dos alunos abarca barreiras entre a língua que é falada e aquela imposta pela escola. Sobre isso, Bagno (2006, p. 26) enfatiza:

O preconceito linguístico se baseia na crença de que só existe [...] uma única língua portuguesa digna deste nome e que seria a língua ensinada nas escolas, explicada nas gramáticas e catalogada nos dicionários. Qualquer manifestação linguística que escape desse triângulo escola-gramática-dicionário é considerada, sob a ótica do preconceito linguístico, “errada, feia, estropiada, rudimentar, deficiente”, e não é raro a gente ouvir que “isso não é português”.

A aceitação das variações linguísticas não implica romper com o ensino da língua culta, mas em mostrar aos seus alunos o processo de mudanças e evolução da linguagem, conforme Preti (2004, p. 16):

A própria sala de aula deve dar ao professor a possibilidade de variação de diálogo, de uso dos recursos variados da língua, do coloquial ao culto, sem com isso abdicar de sua condição educativa. Devemos ensinar aos alunos que o falante culto é exatamente aquele que dispõe da consciência da prática da variação da linguagem e de sua adequação às diversas situações de interação.

Pode-se, assim, verificar que a linguagem é um instrumento capaz de transmitir e representar todas as situações sociais, culturais, religiosas, enfim, de qualquer âmbito, que são reflexos da vida em comunidade. Partindo desta premissa, é importante prestarmos a devida atenção nas relações das sociedades que se estabelecem na contemporaneidade, pautadas pela tecnologia e em mudanças e transformações muito velozes, e nos questionarmos se nossas propostas de ensino estão inseridas neste contexto.

Dispormos da metodologia focada nas teorias de linguagens como ferramenta de ensino, é um desafio que nos convida para a abertura ao diálogo entre vários mundos. De posse desta análise podemos enfatizar que:

O texto é o elemento básico com que devemos trabalhar no processo de ensino de qualquer disciplina. É através do texto que o usuário da língua desenvolve a sua capacidade de organizar o pensamento/conhecimento e de transmitir ideias, informações, opiniões em situações comunicativas. (BARCELLOS, 2003, p. 29).

O estímulo à leitura de diferentes gêneros textuais, dos mais simples ao mais rebuscado, assim como a provocação de debates, a partir da apropriação do conhecimento, poderá servir como base inicial de assimilação desta ferramenta.

Acredita-se que ensino multidisciplinar deveria, então, investir na ideia de que toda a produção textual é fruto de outros textos. Por isso, é imprescindível a percepção deste mosaico de palavras. O uso da intertextualidade, sob o olhar da interação, não deve ser apenas empregado como ferramenta de apoio e sim como uma metodologia construtiva a fim de verificar e potencializar a capacidade de os alunos se inter-relacionarem com o mundo.

Os métodos para a coleta de dados

A metodologia aplicada para fins de elaboração deste trabalho acadêmico apropriou-se de intervenções realizadas junto às escolas estaduais e municipais. A pesquisa foi constituída da

coleta de materiais oriundos das consultas nos Projetos Políticos Pedagógicos disponibilizados durante as visitas nas escolas, das observações realizadas nas disciplinas de Estágio Curricular I, II e III, de entrevistas e questionários aplicados aos professores e conversas com os alunos.

Dada a relevância das propostas pedagógicas e dos perfis de alunos diferenciados existentes nas duas instituições, a pesquisa que inicialmente teve cunho descritivo migrara, no decorrer da sua execução, para o caráter explicativo, vislumbrando a análise das ocorrências inco-muns entre elas, assim como as posturas desempenhadas pelos seus educadores.

É inegável que a vivência proporcionada pelas disciplinas de estágios curriculares supervisionados nos revela muito além do que pretendíamos obter como validação do nosso embasamento teórico. Inerentes ao pedagógico estão todas as questões precárias de infraestrutura, de apoio educacional, financeiro e de desvalorização profissional que norteiam o ambiente escolar. Porém, elas não serão tratadas e nem vistas como obstáculos, muito pelo contrário, vamos enaltecer o que é feito, com muita satisfação, apesar de todas as dificuldades encontradas.

Cabe ainda ressaltar as distorções encontradas entre o discurso e a prática realizada em sala de aula, evidenciando a relação direta entre a integração professor-aluno e o seu interesse pela aprendizagem da disciplina de Língua Portuguesa.

Em sintonia com os autores pesquisados, as observações realizadas em salas de aulas propiciaram a reflexão sobre o professor tradicional e aquele que está pronto para propor e fazer mudanças.

Discussão dos dados coletados

Para fins reflexivos sobre as razões que possam determinar as práticas pedagógicas observadas, elencamos os fatores propostos nos roteiros de observações dos estágios curriculares supervisionados I e II como variáveis de pesquisa, como também as intervenções realizadas através de entrevistas e de conversas com a comunidade educacional, em concordância com a fundamentação teórica escolhida.

A preocupação com as questões que podem inferir nas posturas pedagógicas desenvolvidas nas duas escolas pesquisadas, assim como o olhar da relação entre educador e educando sob o viés de cada grupo participante foi a justificativa para a busca de conhecimentos teóricos e práticos para entendermos um pouco melhor o estudo realizado.

Julgamos procedente explicitar, sistematicamente, os dados coletados durante as observações e entrevistas. Para ilustrar as situações vivenciadas, identificamos a Escola Municipal como Escola Um e a Escola Estadual como Escola Dois.

Observações e caracterização das instituições

Quadro 1. Caracterização das instituições

Fator abordado	Escola UM	Escola DOIS
Organização	Turnos: Manhã das 7h30min às 12h Tarde das 13h às 17h30min Seis turmas de ensino fundamental (EJA) Média de alunos por turma: 15 Faixa etária: a partir de 16 anos	Turnos: Manhã das 7h25min às 12h30min Tarde das 13h25min às 18h30min Noite das 19h às 23h. 75 turmas de ensino médio. Média de alunos por turma: 30 a 35 Faixa etária: 14 a 30 anos

Projeto Político - Pedagógico	Tem como objetivo (re)significar a relação desses sujeitos com seu processo de aprendizagem, como também contribuir na alteração de seu modo de vida, através da (re)construção de projetos de vida autônomos, no resgate e fortalecimento de vínculos familiares. A partir do olhar e da escuta mais aproximada dos sujeitos que atende e de sua atuação político-pedagógica em diversas instâncias da cidade, a EPA visa contribuir com a formulação de políticas sociais em parceria com Secretarias, Fundações, Departamentos e organizações etc., na área da infância e juventude e assegurar a qualidade do atendimento aos jovens e adultos através do princípio de complementaridade das ações.	O Projeto Político-Pedagógico tem como proposta situar o currículo escolar dentro do seu verdadeiro significado, deve ser entendido como a totalidade das experiências às quais o aluno é submetido dentro do Colégio.
Infraestrutura	Quanto aos aspectos físicos a escola tem um prédio de alvenaria, cinco salas de aula, biblioteca, sala de informática, sala de vídeo, quadra de esportes, refeitório e áreas de lazer. Recebem material didático do governo.	Quanto aos aspectos físicos, a escola tem dois prédios, blocos A e B, com quatro andares cada um, 39 salas de aulas. No bloco B, fica a cantina, o refeitório, três laboratórios de informática, com 20 computadores em média, laboratórios de Física, Química e Biologia, um auditório, um anfiteatro e duas salas de audiovisual. Acesso para cadeirantes. A conservação e limpeza externa e interna ficam comprometidas devido ao intenso fluxo de pessoas que lá circulam. Recebem material didático do governo.

Fonte: A autora

Em análise aos dados pertinentes à caracterização das instituições, o fator que exigiu atenção foi referente aos Projetos Político-Pedagógicos diferenciados, que nos remeteram às tendências pedagógicas tradicionais e dialógicas. No que tange à dialógica, Freire (1996, p. 63) versa sobre o ensino com bom senso:

É o meu bom senso, em primeiro lugar, o que me deixa suspeito, no mínimo, de que não é possível à escola, se, na verdade, engajada na formação de educandos educadores, alhear-se das condições sociais culturais, econômicas de seus alunos, de suas famílias, de seus vizinhos. Não é possível respeito aos educandos, à sua dignidade, a seu ser formando-se, à sua identidade fazendo-se, se não se levam em consideração as condições em que eles vêm existindo, se não se reconhece a importância dos “conhecimentos de experiência feitos” com que chegam à escola.

Pode-se ensinar que a Escola Um preconiza o ensino e a formação de educandos e educadores, respeitando a diversidade da comunidade escolar.

Quadro 2. Caracterização dos professores entrevistados

Fator abordado	Escola UM	Escola DOIS
Formação acadêmica	Licenciado no curso de Letras Inglês- Português.	Licenciado no curso de Letras – Língua Portuguesa e Literatura de Língua Portuguesa.
Experiência profissional	Trinta e dois anos na educação e dois meses na escola atual.	Trinta anos na educação e seis na escola atual.
Tendência pedagógica que alicerça sua prática	Tendência fundamentada nos autores Bagno, Ingedore Kock, Vanderlei Martins e Antonio Castilho.	Tendência tradicional, mas acredita que é preciso construir algo novo que não se limite à idealização.
Define objetivos para cada aula, os objetivos são centrados nos alunos	Os objetivos são definidos para cada aula sempre centrados no aluno.	Os objetivos não são definidos.
Quanto à motivação dos alunos quais os meios empregados para este fim.	São utilizados materiais do interesse dos alunos.	O currículo define o conteúdo a ser ministrado.
Divide o tempo (hora aula) entre motivação, explanação, atividades práticas e avaliação dos objetivos propostos.	O início da aula aborda o tema com o intuito motivador, registra-se o conteúdo, abre-se para o debate e logo após realiza-se exercícios em prol da avaliação dos objetivos.	O conteúdo é registrado e lido se houver tempo hábil.

Fonte: A autora

Dando continuidade à avaliação dos dados, os professores entrevistados ratificaram as posturas didáticas já mencionadas. Embora tenhamos constatado que ambos possuem o mesmo tempo de atuação na educação, suas posturas são divergentes.

Enquanto um professor prima pela construção de conhecimentos, pela aprendizagem reflexiva e considera a realidade dos seus alunos, o outro concebe seus educandos como depósitos de conteúdos, não estimula a criação. Na Escola Dois, a realidade do educador é mais relevante.

A constatação acima é muito clara quando Libâneo (1994, p. 105) ratifica que:

Não é muito comum os professores terem o hábito de levar os alunos a pensarem sobre o que estão aprendendo. Frequentemente a criança faz uma pergunta ou revela uma curiosidade e, ao invés de ajudá-la a refletir, o professor entrega a resposta pronta ou simplesmente ignora o problema. Também é comum nas escolas a ânsia de vencer o programa ou terminar todo o livro didático. Com isso os professores ficam achando que é perda de tempo conversar com os alunos, fazê-los pensar sobre os temas, dar exercícios de fixação e consolidação.

Provavelmente, a falta de dinâmica no estilo de aula dada pelo professor da Escola Dois seja um dos motivos da falta de interesse dos seus alunos retratados no quadro a seguir.

Quadro 3. Caracterização das turmas de regência

Fator Abordado	Escola UM	Escola DOIS
Números de alunos e faixa etária	De dez a quinze alunos com faixa etária entre dezessete e trinta anos.	De vinte a trinta alunos com faixa etária entre quinze e dezesseis anos.
Receptividade ao planejamento do professor e às regras de rotina.	Turma receptiva, motivada e interessada no planejamento do professor e seguem as regras acordadas com exceção de uma aluna.	Turma desmotivada, agitada e dispersa. Circulam e conversam muito em sala de aula.
Interesse, participação, cooperação, respeito entre os pares.	Turma interessada e participativa. Há muito respeito entre os pares.	Turma desinteressada, alheia ao conteúdo. Há respeito entre alguns.
Momento(s) e/ou assunto(s) no(s) qual(is) se infere mais atenção, interesse e participação dos alunos.	O professor aborda o assunto a ser trabalhado, em cada início de aula, a partir de uma vivência dele ou de alguma história que possa contextualizar a realidade dos seus alunos. É um momento de muita atenção e participação.	A atenção é exigida pelo professor no momento em que é feita a leitura do assunto registrado no quadro.

Fonte: A autora

Referente aos aspectos elencados nas turmas de regências, verificamos comportamentos opostos no que diz respeito à interação em sala de aula. As constatações acima podem ser legitimadas pelo ponto de vista a seguir:

Professor e alunos, além de possuírem intenções complementares, possuem igualmente relações de lugares e papéis complementares. As intervenções dos alunos visam informar ao professor o que sabem, dar continuidade à interação e manifestar-se quanto ao que é dito pelo professor. A interação em sala de aula engloba ações do professor, reação dos alunos a essas ações, reações do professor às ações dos alunos e reações dos alunos entre si. Esse é o universo psicossocial da sala de aula. (PRETI, 2004, p. 185).

Podemos pressupor que os alunos da Escola Dois tenham mais dificuldades na sua aprendizagem em função da relação professor-aluno apresentada.

Entrevistas com os professores

Como já foi mencionado anteriormente, a entrevista realizada com os professores também corroborou para analisarmos as percepções sobre a temática pesquisada.

Na escola municipal, a Escola Um, o professor regente da disciplina de Língua Portuguesa afirmou que o ensino da sua disciplina só fará sentido quando contribuir para que o aluno

se expresse melhor oralmente, escreva e leia com competência. Conhece e considera a realidade dos seus alunos e sempre faz o planejamento de suas aulas em sintonia com ela.

Contou-nos que deixara a antiga escola em que lecionava, mediante proteção policial, pois tinha sido ameaçado de morte pelo pai de um aluno. Quando foi transferido para a escola atual e, sabedor do perfil social que iria encontrar, agradeceu pelo presente que receberia em seu final de carreira. A frase usada por ele para definir ser professor foi: “É ter a capacidade de se desconstruir a cada dia”.

Na escola de ensino médio, a Escola Dois, o docente entrevistado considera que a sua disciplina favorece a interdisciplinaridade por estar atrelada a todas as outras. Preocupa-se com a falta da abordagem, de maneira geral, do professor como ser humano e não apenas uma peça da engrenagem educacional. Sobre o conhecimento da realidade de seus alunos, ele diz ter certeza de que ela reflete a falência da instituição família nos tempos atuais e a desestrutura da sociedade.

Conversas com os discentes

Durante as observações, a proximidade com os alunos foi estabelecida e estimulada pela curiosidade sobre o que a estagiária estaria fazendo em sala de aula. E, naturalmente, algumas informações foram trocadas. Os contatos ocorreram no pátio, corredores e nas salas de aula. Traremos alguns dados relevantes à pesquisa sob a forma de comentários.

Os alunos da Escola Um conversavam sobre política, economia, marginalidade, discutiam abertamente sobre o uso de substâncias toxicológicas e suas precárias condições de vida, com muita criticidade. Julgam a escola e os seus servidores como sendo o seu porto seguro. Alguns alunos levam seus colchões e dormem em frente ao portão. A fala retratou a importância da interação entre escola-professor-aluno: “Eu era aluna de uma escola normal, mas lá eles não olhavam pra gente, nem bom dia eles davam. Então, eu prefiro estudar aqui”.

Em contraponto à experiência acima, os alunos da Escola Dois ficaram extremamente preocupados com a presença da estagiária, pois lhes fora dito que ela estaria lá para observá-los, em tom quase ameaçador. Ainda assim, foram feitos questionamentos sobre qual seria a quantidade de matéria que ela iria ministrar, se o registro seria no quadro e se a sua permanência na escola seria para substituir o professor regente.

Do mesmo modo que elegemos uma fala representativa na Escola Um, consideramos na Escola Dois a resposta de uma aluna que foi interpelada porque estava “matando” aula: “Não estou perdendo nada. Só venho para aula porque sou obrigada. Nada do que eles ensinam vai mudar a minha vida”.

Diante do levantamento dos fatores analisados nas turmas observadas na Escola Dois, podemos destacar indícios de um sistema de ensino em descompasso com as reais necessidades e interesses dos seus alunos. Urge a reavaliação da proposta pedagógica e a reciclagem do papel educacional do seu docente.

Tendo em vista os aspectos analisados grita-nos aos olhos a necessidade de sermos empáticos em relação ao outro. Tentarmos erradicar o que não nos fala ao fazer pedagógico e avaliarmos as nossas reais condições para o exercício da licenciatura antes de tecermos conclusões será vital para equilibrarmos, minimamente, teoria e práxis.

Qualificarmo-nos como acadêmicos deve estar diretamente relacionado com o cuidar do nosso saber, do nosso fazer e, prioritariamente, do nosso aluno. Planejar uma aula requer cuidado, escolher o material requer cuidado, interagir com o outro requer cuidado, logo educar pressupõe cuidar.

Considerações finais

No decorrer do curso de Letras – Língua Portuguesa e Respectiva Literatura, além da carga horária das disciplinas da matriz curricular, foram exigidas atividades complementares. Uma atividade que chamou atenção foi o Curso Profissionalizante *Me Formei, e Agora?* A ideia do minicurso foi de fornecer dicas para quem concluía o curso superior e de tentar contornar as angústias naturais pós-formatura. O curso perpassa por uma retrospectiva sobre o nosso processo de aprendizagem, até os dias atuais, tentando identificar qual o nosso perfil e sugerir as qualificações adequadas para a entrada no mercado de trabalho.

O resgate desta atividade cabe perfeitamente para retratar o histórico das bagagens adquiridas durante as vivências acadêmicas. Relembrar os fatos observados nos Estágios Curriculares I, II e III sob o olhar crítico e com a apropriação do conhecimento teórico e prático, neste momento, faz toda a diferença.

Como já foi mencionado, conseguimos presenciar a variação linguística e o despreparo para com ela por seus agentes educadores. Pior do que desrespeitá-la foi tratá-la como algo inexistente, gerando alunos agressivos e professores indiferentes. Assim como não conseguimos entender qual foi o propósito da escolha de uma ótima produção textual, sem proporcionar que o aluno fosse estimulado a explorar o universo de recursos que estava ao seu alcance. Apenas lhes fora solicitado que respondessem um questionário de 11 questões para ser entregue na próxima aula.

Em contrapartida, emocionamo-nos com a troca de saberes de onde nunca imaginamos surgir, em função de ideias pré-concebidas sobre algo que sequer conhecia. Indivíduos marginalizados pela sociedade, fantasmas das ruas, que se transformam em alunos dedicados e ávidos por conhecimentos.

A realização do segundo estágio proporcionou a releitura do papel do educador. Fomos contemplados com a experiência ímpar de poder fazer parte de um trabalho pedagógico, social e político desenvolvido por uma equipe escolar.

Os objetivos timidamente propostos transformaram-se em grandes conquistas, materializadas pelas vivências de cada aluno. A construção da metodologia de ensino a partir das teorias de linguagem foi essencial para a prática em docência. A apropriação do contexto do tema gerador “O que é ser torto?” permitiu-nos explorar, ludicamente, o ensino da língua portuguesa, utilizando os mais diferentes tipos de textos.

Os receios em relação a não aceitação da turma, às inseguranças ou a falta de domínio do conteúdo foram diluídos pela entrega do fazer pedagógico.

Passar pelo primeiro momento de docência foi o mesmo que realizar uma lista de checagem dos pré-requisitos, minimamente, necessários para refletir sobre continuar ou não nesta caminhada.

Contagiados pela prática do estágio II, iniciamos as observações do terceiro e último estágio. Presenciamos o avesso de toda a concepção interacional que pesquisei para fundamentar a regência. Um professor que entrava em sala de aula somente para registrar o conteúdo, por ele determinado e validava o desempenho dos seus alunos nas avaliações finais.

No primeiro momento, ficamos sem chão. Como poderia exercer a prática eleita com alunos que estavam condicionados ao exercício da cópia? Para nossa surpresa, o professor regente aprovou o meu plano de aula, que foi elaborado baseado nas escutas e observações da turma, dando continuidade à sequência dos conteúdos previstos para o trimestre.

A partir de então, encaramos o grande desafio. Nunca havíamos imaginado que um simples “Bom dia!” seria o divisor de águas na relação com a turma. Pois, nem isto se fazia presente na relação professor-aluno.

A quebra de paradigmas se deu através da investigação de conhecimentos prévios dos alunos provocada por questionamentos que os mobilizaram, do estímulo ao debate e da construção das respostas com a mediação. As dinâmicas foram muito bem aceitas e a participação foi espontânea.

Ao término das cinco horas de regência fomos agraciados com as seguintes falas: “Sora”, a senhora tem que dar aula para o “sor” e ensinar ele a dar aula pra gente”. “Quando a senhora se formar volta pra dar aula para nós, tá ‘sora’?”

Por todos os aspectos coletados e explicitados neste trabalho, foi possível validar a importância da abordagem da metodologia do ensino da Língua Portuguesa alicerçada nas teorias da linguagem, visto que a interação se configura como ponto primário entre todas as situações de relações sociais.

Somos levados a acreditar que, ao considerarmos a linguagem como fator indissociável da leitura de mundo, teremos um grande aliado no ensino da Língua Portuguesa, suprimindo a carência didática tão presente em sala de aula.

Não podemos esquecer que o professor que atua como mediador deve pressupor a construção e o planejamento do ensino-aprendizagem de forma coletiva e contextualizada. A sua ação pedagógica deve priorizar o compartilhamento de conhecimentos e não apenas o passar conteúdos.

Então, é chegada a hora de responder à pergunta “Me formei, e agora?” sem ter a pretensão de esgotá-la, resgatando a metáfora da transformação do milho em pipoca. Quem diria que grãos de milho duros e fechados pudessem se transformar em algo novo, totalmente diferente do que sempre foram logo após colocá-los no fogo?

Agora é chegada a hora de sermos pipocas, de arregaçarmos as mangas e irmos a campo. Lançarmos mãos de todas as experiências vividas (o fogo), boas e, principalmente, as más, pois são elas que nos fazem sair da nossa zona de conforto.

É substancial que façamos o nosso melhor, pois assim muitos já o fizeram por nós. Assim como, não devemos parar nossa busca por saberes, para não correremos o risco de ficarmos no meio do caminho esperando que, mais cedo ou mais tarde, as mudanças nos atropelem.

Referências

BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico**: o que é, como se faz. 40. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

BAGNO, Marcos; STUBBS, Michael; GAGNÉ, Gilles. **Língua materna**: letramento, variação & ensino. São Paulo: Parábola Editorial, 2002.

BARCELLOS, Renata da Silva de. **Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos (CiFEFiL)**. Rio de Janeiro, RJ, 2003. Disponível em: <<http://www.filologia.org.br/viiiicnlf/anais/caderno09-02.html>>. Acesso em: 4 maio 2015.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: língua portuguesa. Secretaria de Educação Fundamental. Ensino de primeira à quarta série. I. Título. CDU: 371.214, – Brasília, 144p. 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro_02.pdf>. Acesso em: 13 out. 2014.

DESTÁCIO, Mauro Celso. **Revista leitura e escritura**. Nativa, São Paulo: 2004. Disponível em: <http://www.leituraeescritura.com/revista/le_01f.htm>. Acesso em 14 abr. 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 36. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994. (Coleção magistério. Série Formação do Professor).

PRETI, Dino. **Estudos de língua oral e escrita**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004. 216 p.

Artigo recebido em 15/06/16. Aceito em 18/08/16.
