

Um olhar para os processos de interação e responsividade em aulas de língua materna e estrangeira

A study of interaction and responsiveness process in native and foreign language classes

DOI: [10.22481/Inostr.v12i1.15040](https://doi.org/10.22481/Inostr.v12i1.15040)

Amanda Bonfim Silva

E-mail: silvabonfimamanda02@gmail.com

Valméria Brito A. V. Ferreira¹

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1313-0002>

E-mail: valmeria.brito@uesb.edu.br

Resumo

Neste artigo, defendemos que a sala de aula é um lócus de interação humana, no qual os estudantes desenvolvem habilidades sociais, cognitivas e linguísticas. Assim, buscamos investigar formas de interação e responsividade de uma turma do ensino médio nas aulas de língua portuguesa e de língua inglesa, em uma escola pública localizada no Sudoeste do Estado da Bahia. Para isso, apoiamos-nos nos postulados de Bakhtin (1998; 2011; 2016) e Volóchinov (2017) sobre a natureza dialógica da linguagem, a fim de compreender o fenômeno da interação e responsividade na esfera educacional. Baseamos-nos, também, nos estudos de Dolz e Schneuwly (2004) em torno gêneros escolares e dos aspectos extralinguísticos que permeiam as comunicações entre os sujeitos, dado que os gêneros são práticas sociais que articulam os objetos escolares. Para isso, neste trabalho, valemo-nos dos instrumentos de pesquisa da etnografia, tais como a observação de aulas e anotações em um diário de campo. A partir da análise dos dados obtidos, constatamos que as interações escolares são mediadas por gêneros discursivos, os quais acionam diferentes modos de responsividade diante das atividades didáticas propostas nas aulas de português e inglês, bem como percebemos que há gêneros que promovem mais possibilidades de engajamento por parte dos discentes do que outros.

Palavras-chave: Ensino; Gêneros discursivos; Interação na sala de aula.

Abstract

In this article, we argue that the classroom serves as a locus of human interaction, where students develop social, cognitive, and linguistic skills. The study investigates forms of interaction and responsiveness within a high school class during Portuguese and English

¹ Doutora em Linguística e Língua Portuguesa pelo Programa de Pós-graduação em Letras da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais - PUC Minas. Professora de Estágio Supervisionado e Metodologia do Ensino de Língua Inglesa e Portuguesa na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (DELL/UESB), campus de Vitória da Conquista, Bahia, Brasil.

language lessons at a public school in Southwest Bahia, Brazil. The theoretical framework draws on Bakhtin's (1998; 2011; 2016) and Volóchinov's (2017) principles regarding the dialogical nature of language to understand interaction and responsiveness in educational settings. Additionally, Dolz and Schneuwly's (2004) studies on school genres and extralinguistic aspects influencing communication among individuals are considered, as genres are social practices that articulate school-related objects. The research employs ethnographic tools such as classroom observation and field notes. Analysis of the data reveals that school interactions are mediated by discursive genres, which activate different forms of responsiveness to the teaching activities in Portuguese and English classes. The study also identifies genres that foster greater student engagement compared to others.

Keywords: Teaching; Discursive genres; Classroom interaction.

Considerações iniciais

A sala de aula é um espaço social, cultural e institucional em que se partilham experiências, conhecimentos, dúvidas e afetos por meio do diálogo e interação entre os sujeitos, mediados sempre pela linguagem (verbal e extraverbal). Sob essa ótica, defendemos neste trabalho que a aula é um *lócus* em que o aluno interage e reage i) aos enunciados dos professores; ii) aos enunciados dos colegas; iii) aos gêneros discursivos selecionados para mobilizar/organizar as atividades pedagógicas.

Nesse processo de relações interpessoais constituídas na sala de aula, os discentes desenvolvem habilidades sociais, cognitivas e linguísticas. Diante dessas considerações, este trabalho tem como objetivo descrever e analisar atitudes responsivas de alunos do ensino básico durante as interações em aulas de língua inglesa e língua portuguesa.

Com esse intuito, este artigo organiza-se em três seções. Na primeira, discorremos sobre nossas balizas teóricas, abordando primeiramente as concepções de interação, diálogo, gêneros discursivos e responsividade apresentadas pelo Círculo de Bakhtin. Tais concepções são importantes para o entendimento dos gêneros discursivos como instâncias que organizam e materializam as interações, bem como agenciam os conteúdos e conhecimentos nas aulas de línguas. Apresentamos, também, os estudos de Schneuwly e Dolz (2004) sobre os gêneros discursivos na escola enquanto práticas de linguagem e acerca dos aspectos extralinguísticos que permeiam as comunicações entre os sujeitos. Na terceira seção, apresentamos os dados coletados durante as observações das aulas e analisamos os movimentos de responsividade dos discentes durante o processo de ensino e aprendizagem de línguas inglesa e portuguesa. Após

a tarefa analítica, apresentamos as considerações finais.

2 Interação no Círculo de Bakhtin

A interação humana é debatida por diferentes áreas do saber como a Filosofia, Psicologia, Sociologia, Antropologia e Linguística. Dentre os estudiosos que abordam a temática, citamos os russos Bakhtin (2011; 2016) e Volóchinov (2017), os quais apresentam concepções e princípios pertinentes para a compreensão das formas de interação nas atividades humanas.

Neste estudo, utilizamos a teoria do chamado Círculo de Bakhtin com o intuito de compreender o fenômeno da interação e responsividade na esfera educacional, mais especificamente, em aulas de língua inglesa e de língua portuguesa da educação básica.

Iniciamos pela concepção de diálogo discutida ao longo das obras de Bakhtin (2011, 2016) e Volóchinov (2017). Os autores russos apontam que a forma mais clássica das interações verbais é materializada no diálogo face a face do cotidiano. Contudo, o Círculo Bakhtiniano amplia essa noção, defendendo que o diálogo transcende esse formato clássico e pode ser entendido como toda e qualquer interação verbal entre interlocutores que se encontram distantes social, temporal e espacialmente.

Diante disso, entendemos que as relações dialógicas constituem os processos de interação entre os sujeitos. Por sua vez, a interação discursiva, conforme Volóchinov (2017), é concebida como a realidade fundamental da língua e se materializa nos enunciados proferidos nas diversas atividades humanas. Ressaltamos, em conformidade com Bakhtin (2011, p. 272), que “cada enunciado é um elo na corrente complexamente organizada de outros enunciados”. Sendo assim, o enunciado é o produto da interação verbal entre dois (ou mais) sujeitos socialmente organizados. Com isso, depreendemos que todo enunciado parte de um sujeito situado sócio-historicamente e é direcionado a outro(s) sujeito(s), formando o que o autor conceberá como uma cadeia de enunciados no interior de um campo da atividade humana.

A perspectiva dialógica da linguagem lança luz nesta investigação e nos leva a conceber as interações na sala de aula com um fenômeno social disposto numa cadeia comunicativa (Volóchinov, 2017), posto que os enunciados proferidos pelos professores e pelos alunos são sempre orientados para um interlocutor e responsivos aos já-ditos.

Portanto, a responsividade ou atitude responsiva é inerente à linguagem e, na perspectiva bakhtiniana, configura-se como um processo que vai desde uma simples compreensão e assimilação da palavra alheia até sua reacentuação e refutação, produzindo outros enunciados que alimentam essa cadeia comunicativa. Em outras palavras, pode-se responder para concordar, discordar, complementar, propor, intervir e modificar um enunciado. Desse modo, aquilo que os sujeitos enunciam não pode ser visto como uma simples articulação de expressões linguísticas, mas como respostas e rearranjos de um já-dito (Bakhtin, 2016).

Vale ressaltar que a noção de responsividade está atrelada ao posicionamento do sujeito diante de algo ou alguém, ou seja, ao pensarmos na sala de aula, podemos dizer que os enunciados proferidos pelos alunos e professores são manifestações de posições semântico-axiológicas. As práticas didáticas, assim, implicam tomadas de posição, valoração e escolhas construídas numa rede de interações complexas. Isso dito, passemos para o que o autor define como sendo os gêneros do discurso.

2.1 Os gêneros do discurso

As interações sociais são materializadas e mediadas por gêneros discursivos, ou seja, sempre que nos valem da língua, o fazemos por meio de um gênero discursivo. Bakhtin (2016) concebe os gêneros do discurso como tipos relativamente estáveis de enunciado e como modos de dizer que organizam as atividades e as interações sociais, possibilitando a compreensão das produções discursivas entre os sujeitos. Desse modo, é importante dizer que:

[...] a riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana e porque em cada campo dessa atividade é integral o repertório de gêneros do discurso, que cresce e se diferencia à medida que se desenvolve e se complexifica um determinado campo (Bakhtin, 2016, p. 12).

A diversidade de gêneros decorre das infinitas formas de comunicação social, sendo assim, eles se modificam e se moldam aos propósitos e às formas de interação instituídas na sociedade. Os gêneros demandam dos sujeitos um saber (explícito ou não) de suas formas e funções, a fim de se engajarem nas interações estabelecidas nas esferas de atividade, isto é, a inserção dos sujeitos nessas esferas impõe o conhecimento de determinados gêneros. Cabe, aqui, lembrar que “cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis

de enunciados” (Bakhtin 2016, p. 12).

Ainda conforme a concepção bakhtiniana acerca dos gêneros do discurso, faz-se necessário abordar as dimensões/elementos do gênero para a sua compreensão e utilização, quais sejam: o conteúdo temático, a construção composicional e o estilo. Vejamos, brevemente, alguns pontos sobre tais elementos.

O conteúdo temático é o direcionador da comunicação discursiva e não pode ser visto apenas como o assunto/objeto do enunciado, pois é necessário levar também em conta os diálogos que o falante trava ao abordar determinado tema. Desse modo, na abordagem de um tema, o falante/escritor considera e responde àquilo que já foi dito sobre esse tema, haja vista que ele já foi “ressalvado, contestado, elucidado e avaliado de diferentes modos” por outros sujeitos e discursos (Bakhtin, 2016, p. 61). Já a forma composicional é responsável por sustentar, organizar e dispor as estruturas textuais e discursivas de um enunciado para dar o seu acabamento e totalidade de sentido. Por fim, o terceiro e último elemento (o estilo) está ligado à seleção de estruturas gramaticais e lexicais da língua, possui tanto uma dimensão individual como social. Para Bakhtin (2016), há gêneros mais propícios à individualidade do falante ou escrevente, contudo, alguns gêneros requerem uma forma mais padronizada e formulaica, impondo um estilo de gênero proveniente de uma determinada esfera social.

Deve-se salientar que esses elementos do gênero não se resumem a meras estruturas e formas linguísticas, pois estão indissolúvelmente ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um campo da comunicação (Bakhtin, 2016). Nesse sentido, considerando que as dimensões dos gêneros estão diretamente relacionadas com as atividades sociais, Bakhtin (2016) afirma que os gêneros são relativamente estáveis, pois reconhece a existência de forças que atuam neles, denominadas de forças centrípetas e forças centrífugas.

As forças centrípetas, que tendem à centralização, à unificação e ao controle da vida verbal, atuam no gênero de modo a regulá-lo, normatizá-lo e estabilizá-lo; já as forças centrífugas, que se inclinam à dispersão e à heterogeneidade dos discursos, dinamizam, relativizam e desestabilizam os gêneros. Isto é, em determinadas situações, as forças centrífugas enfraquecem o caráter fixo e normativo dos gêneros mais formais e oficiais.

2.2 A aula como um gênero do discurso

A noção de gênero do discurso é fundamental para uma leitura e compreensão das interações e práticas de linguagem na sala de aula. Ademais, essa noção é uma chave para compreender a aula como um gênero discursivo (Souza; Coelho, 2012) moldado por uma estrutura, estilo e conteúdo próprios. Portanto, a aula se organiza e é desenvolvida por condutas (ritos e rotinas) estáveis e repetíveis estabelecidas por normas e convenções institucionais, que caracterizam o gênero aula, tal como a abertura da interação com uma saudação, seguida da apresentação do conteúdo, culminando com alguma forma de diálogo dos alunos com o objeto de estudo.

No dizer de Souza e Coelho (2012, p.3), a aula possui um estilo próprio “que se assenta em uma didática cuja finalidade é instruir, ensinar, conduzir, educar”. Portanto, para as autoras, a recorrência de elementos linguísticos que exprimem orientações, explicações, ordens, exposições são característicos do estilo deste gênero.

Vale lembrar que para Bakhtin (2016), todo enunciado pode refletir um estilo individual e/ou um estilo de gênero, já que há gêneros mais propícios à individualidade do sujeito e outros gêneros que requerem uma forma mais padronizada e formulaica, impondo um estilo de gênero.

Apesar dos ritos de orientação, exposição, explicação e avaliação que marcam o estilo do gênero aula, apontamos para a possibilidade dos enunciados e a própria composição desse gênero assumir um estilo individual, ou seja, o estilo do professor. Em outras palavras, as marcas individuais do professor podem ser impressas nas formas de interação em sala de aula, na escolha dos vocativos direcionados aos alunos, na seleção dos temas e gêneros para compor a aula.

Com respeito à seleção de gêneros para compor a aula, retomamos a discussão de Bakhtin (2010) sobre o dialogismo e a incorporação de gêneros discursivos no romance. Apesar de suas reflexões estarem focadas nesse gênero literário, o autor fornece princípios e noções que podem ser transpostos para os gêneros da cultura geral, inclusive a aula. Nesse texto, o pensador russo define o romance como um gênero complexo, formado por várias vozes e modos de falar. Bakhtin (2010) mostra que qualquer gênero (como cartas, diários, relatos de viagens, biografias, escritos religiosos etc.) pode ser introduzido no romance.

De forma similar, a aula pode incorporar gêneros primários e secundários de diversas esferas sociais. Vale dizer que essa prática de incorporação de gêneros variados na aula é uma

atividade que possibilita ao professor organizar e compor o seu projeto didático para ensinar um determinado objeto. Nesse sentido, o gênero aula vai se constituindo e se (re)configurando por meio da incorporação de outros gêneros (orais, escritos etc.) de diversas esferas sociais. Tais gêneros medeiam a interação dos alunos com os objetos de estudo/conhecimento.

2.3 Os gêneros como articuladores das práticas de linguagem na aula

Com base nos estudos do Círculo de Bakhtin, Schneuwly e Dolz (2004, p. 27) entendem o gênero como um instrumento semiótico complexo, pois “permite, a um só tempo, a produção e compreensão de textos”. Nesse sentido, ratificam a ideia bakhtiniana de que a comunicação só é possível porque existem as formas relativamente estáveis para a interação. Com isso, compreendem que os gêneros são práticas sociais que articulam os objetos escolares.

A partir desse entendimento, os autores fornecem um estudo importante em torno dos gêneros orais e escritos utilizados pelos sujeitos implicados na sala da aula. Dentre eles, apontamos a exposição oral, o relato de experiência, a tomada de notas, a resenha, o ensaio, o artigo etc.

A compreensão dos gêneros orais e escritos como práticas de linguagem na sala da aula pressupõe a necessidade de levar em conta a relação socio-hierárquica entre os interlocutores, pois cada sujeito enuncia a partir do seu lugar social (de aluno ou de professor), promovendo uma estratificação social que é refletida na língua(gem) e nos seus gêneros. Para Schneuwly e Dolz (2004), é importante também situar as interações no seu tempo e espaço de produção, visto que elas são permeadas e moldadas por tais instâncias.

Nesse sentido, os autores chamam a nossa atenção para a organização espacial do ambiente físico e para as representações e papéis sociais das interações, salientando que a comunicação não se restringe a elementos linguísticos, mas utiliza também sistemas semióticos não verbais, convencionalmente reconhecidos e codificados. Dentre os meios não linguísticos da comunicação oral, os autores elencam a qualidade da voz, os risos, os suspiros, as atitudes corporais, a disposição das cadeiras e a posição dos locutores no ambiente, mostrando que a interação “está em relação íntima com o corpo” (Schneuwly e Dolz, 2004, p. 159-160).

Tais considerações ampliam o nosso olhar para além das comunicações verbais, levando-nos a considerar os meios cinésicos e extralinguísticos como elementos semânticos

que nos permitem entrever as atitudes responsivas dos alunos nas interações na sala de aula.

3 Adentrando a sala de aula

Esta pesquisa² foi desenvolvida ao longo do segundo semestre de 2023 num colégio estadual localizado em um município do interior da Bahia. Adotando uma perspectiva etnográfica, utilizamos instrumentos de pesquisa como a observação participante e anotações num diário de campo para investigar uma turma de 3º ano do ensino médio, composta por 36 alunos. Observamos as aulas de português e inglês durante os meses de agosto e setembro, com o intuito de compreender as interações dos sujeitos implicados na turma investigada.

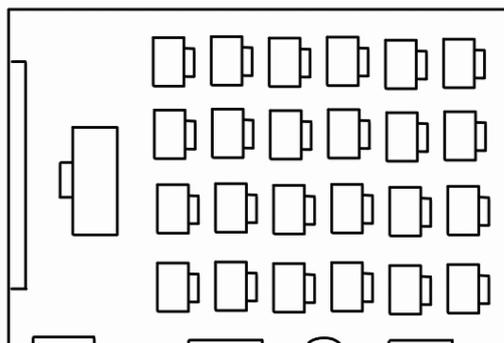
Para o recorte analítico proposto neste artigo, selecionamos alguns excertos do diário de campo, constituído por descrições detalhadas das aulas em questão. A análise dos dados foi direcionada pelos princípios bakhtinianos de que as interações humanas se acomodam em gêneros do discurso e que, em tais interações, os sujeitos são sempre responsivos. Diante disso, o fio condutor da análise dos dados pautou-se nas seguintes questões: i) quais gêneros discursivos e conteúdos temáticos medeiam as interações em sala de aula? e ii) quais são as atitudes responsivas dos alunos frente aos gêneros e temas selecionados pelo professor?

Antes de responder tais questões, cumpre discorrer brevemente sobre o espaço físico da sala de aula em tela, pois entendemos, como vimos anteriormente com Schneuwly e Dolz (2004), que a disposição de objetos físicos no espaço pode repercutir no processo de interação.

A organização do mobiliário da sala observada tanto na aula de inglês como de português apresenta uma configuração padrão, exposta na Figura 1:

Figura 1 – Mapa da sala de aula

² A pesquisa foi produzida no âmbito da disciplina Estágio de Extensão – Língua Portuguesa e Língua Inglesa, do curso de licenciatura em Letras Modernas, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Ademais, de acordo com o Ofício Circular nº 17/2022/CONEP/SECNS, inciso VII, a pesquisa que tem por objetivo o aprofundamento teórico de situações que emergem espontânea e contingencialmente na prática profissional, desde que não revelem dados que possam identificar o sujeito de pesquisa estão dispensadas de submissão ao Sistema CEP/CONEP.



Fonte: Elaborado pelas autoras

Na maior parte das aulas observadas, foi possível verificar a predominância dessa organização espacial da sala: cadeiras enfileiradas voltadas para a mesa do professor e para o quadro-branco. Nesse cenário, percebemos que os alunos sentados nas cadeiras próximas a mesa do professor eram mais participativos nos diálogos propostos, ao passo que aqueles que selecionavam as cadeiras das últimas fileiras não se envolviam de forma voluntária das interações didáticas e, de forma geral, caso não fossem interpelados pelo docente, permaneciam em silêncio.

A nosso ver, essa dinâmica e estrutura física reforçaram a centralidade das professoras nas interações didáticas nas aulas de inglês e português, que assumiram a responsabilidade por gerir e organizar as falas dos alunos. Esses dados corroboram a discussão apresentada por Schneuwly e Dolz (2004) sobre a complexidade das interações travadas na esfera escolar, haja vista os lugares sociais dos participantes, a interferência das características do ambiente que engendram as interações e a diversidade de sistemas semióticos utilizados na participação/attitudes responsivas dos alunos durante uma aula.

Feitas tais ponderações sobre o contexto da pesquisa e o espaço físico da sala, passemos para a análise das interações e responsividade dos discentes observadas nas aulas. Organizamos as subseções seguintes em torno dos gêneros mobilizados pelas professoras, a saber: i) a exposição oral; ii) o relato de experiência e iii) o debate.

3.1 A interação em torno da exposição oral das professoras de inglês e português

Como já dito anteriormente, as interações em sala de aula se articulam e são moldadas por gêneros discursivos. Sob essa ótica, nesta subseção, analisamos a responsividade dos alunos

em torno do gênero exposição oral. De acordo com Schneuwly e Dolz (2004), tal gênero possui longa tradição no meio escolar e se constitui como um instrumento privilegiado de partilha de conteúdo. Além disso, a exposição oral caracteriza-se pela “exploração de fontes diversificadas de informação”, pela “seleção das informações em função do tema e da finalidade visada” e pela “elaboração de um esquema” destinado a sustentá-la (Schneuwly; Dolz, 2004, p. 216).

Configura-se também como um gênero canônico da escola e é mobilizado pelos professores em suas aulas expositivas para introduzir e explicar determinados conteúdos disciplinares. Dito isso, iniciemos lendo o segmento (1), que descreve uma cena de interação da aula de Língua Inglesa (doravante LI):

(1) A professora passeia pela sala, olhando o caderno de cada aluno em suas carteiras. Após isso, ela retorna a sua posição e apresenta o tópico da aula: *conditionals phrases*. Os alunos não demonstram interesse pela fala da professora e se agitam, conversando sobre assuntos que não o tópico da aula. Neste momento, a professora cassa a palavra e eleva o tom de voz ao dizer: — Shhhhh [...] Vocês vão prestar atenção na aula primeiro. (Diário de campo, 25 set. 2023).

No trecho (1), vemos a professora de LI apresentando o tópico da aula: *conditionals phrases*. A exemplo do que se vê, a exposição do assunto foi marcada pelo alheamento da turma, plasmado por certa agitação corporal e conversas paralelas sobre assuntos que não se relacionavam com o tema da aula. As interações nesse contexto foram permeadas pela tentativa da professora de LI em manter a palavra, recorrendo aos pedidos de silêncio, como vemos no trecho “Sshhhhh [...] Vocês vão prestar atenção na aula primeiro”.

Já o comportamento dos discentes revelou uma atitude responsiva de desinteresse pelo tema e pelo gênero (exposição oral) selecionado para conduzir a aula, subvertendo a dinâmica prevista e aspirada para a execução desse gênero, que demanda atenção e participação dos alunos.

Vemos, assim, que na aula de LI, as solicitações de silêncio surgiram, nos termos bakhtinianos, como uma força centrípeta que busca a centralização da interação na fala do professor e o controle das conversas paralelas que tumultuavam a exposição do assunto. O silêncio, aqui, é concebido pela docente como um elemento necessário para a execução do gênero em cena (exposição oral).

Como contraponto, apresentamos também um excerto de uma exposição oral da professora de Língua Portuguesa (LP) em torno de temas gramaticais:

(2): — Gente, tem ‘onde’ e ‘aonde’. As duas são preposições? Qual é a diferença? Entretanto, os alunos não a respondem. A professora de língua portuguesa prossegue respondendo a sua própria pergunta, comentando sobre a diferença entre as duas preposições e alerta que não existe as contrações ‘ne’ e ‘na onde’ (Diário de campo, 28 set. 2023).

No trecho (2), flagramos a professora de LP que, diante de uma turma apática e silenciosa, buscou incentivar a participação verbal dos alunos na aula por meio de perguntas acerca da classe gramatical apresentada. A manutenção do silêncio da turma rompeu com a dinâmica do diálogo proposto na exposição do assunto, conduzindo a docente a apresentar as respostas para os seus próprios questionamentos, anteriormente dirigidos aos alunos.

Considerando que o silêncio tem sentidos nas relações dialógicas (Orlandi, 2007), retomamos os cenários descritos nos trechos (1) e (2) para refletir, ainda que de forma breve, sobre as formas de silêncio que emergiram nas aulas expositivas de português e inglês. É importante ressaltar que os tipos de manifestação de silêncio não são da mesma ordem e natureza nas aulas em tela.

Na aula de LP, por exemplo, vemos que os alunos se recusam a responder as perguntas da professora, promovendo o silêncio que a incomodou e frustrou as interações na aula. Portanto, o silêncio nessa aula assumiu um sentido negativo, pois ainda que motivado por medo, insegurança ou puro desinteresse, denotou uma passividade e omissão dos alunos frente ao seu papel como interlocutores no diálogo proposto pela professora.

Já na aula de LI, o silêncio é solicitado e desejado pela docente para a exposição do conteúdo planejado. Levando-se em conta essa aula, compreendemos que, diferentemente do silêncio castrador, existe a necessidade do silêncio proveniente do respeito as falas do outro, posto que promove e permite participação nas interações travadas na sala de aula. Portanto, como nos mostra Freire (2006), o silêncio pode ser um elemento fundante da interação e um meio de cultivar a escuta das indagações e das dúvidas na sala de aula. O silêncio³, no sentido freireano, concorre para a aprendizagem e troca de experiências.

Desse modo, com base na perspectiva teórica adotada neste trabalho entendemos o silêncio como uma atividade responsiva do aluno que merece a atenção dos professores em suas

³ “A importância do silêncio no espaço de comunicação é fundamental. De um lado, me proporciona que, ao escutar, como sujeito e não como objeto, a fala comunicante de alguém, procure entrar no movimento interno do seu pensamento, virando linguagem, de outro, torna possível a quem realmente comprometido com comunicar e não com fazer puros comunicados escutar a indagação, a dúvida, a criação de quem escutou” (Freire, 2006, p.132).

interações didáticas.

3.2 A interação em torno de um relato de experiência da professora de inglês

Durante o período de observação das aulas, foi possível compreendê-las como um espaço dinâmico de interações humanas, que vão além do que está previsto no currículo de uma disciplina escolar, cedendo lugar para a partilha de experiências e vivências. Presenciamos, assim, uma aula mediada por um relato de experiência da professora de LI, descrita no trecho extraído do diário de campo:

(3) — É porque eu tive uns... 3 anos de inglês britânico. Foi o primeiro inglês que eu tive contato.

Ela continua dizendo:

— Aí, quando eu cheguei em Belo Horizonte, que eu fui estudar inglês americano, eu achei que tinha estudado tudo errado.

A professora dá uma risada e os alunos a acompanham.

A professora permanece com a palavra por quase toda a aula [...]. A participação oral dos alunos ocorre pouquíssimas vezes. (Diário de campo, 25 set. 2023).

No segmento (3), conferimos uma aula em que a professora recorreu a uma experiência pessoal sobre seu processo de aprendizado de inglês para partilhar com os alunos. O gênero escolhido pela docente para mediar sua aula possibilitou a adoção de um tom subjetivo e a utilização de uma linguagem informal para relatar um episódio relevante de sua vida. Em vista disso, esperava-se que essa aula fosse plena de interações, já que o relato de experiência se constitui como um gênero propício ao diálogo e ao intercâmbio de vivências semelhantes ou diferentes. Contudo, como lemos em (3), “a professora permanece com a palavra quase a aula toda” e “a participação oral dos alunos ocorre pouquíssimas vezes”.

Destacamos que apesar da baixa ocorrência das manifestações verbais, os alunos não se mostraram alheios e agitados como na aula expositiva (descrita no trecho 1). Foi possível perceber que os discentes, na posição de ouvintes, expressaram certa atenção pelo relato de experiência da professora com atitudes responsivas marcadas pelo riso, como se vê no trecho (3): “professora dá uma risada e os alunos a acompanham”. Acreditamos que a ausência de manifestações verbais pode apontar para a falta de experiência ou informação dos alunos sobre as variações linguísticas entre o inglês americano e britânico, já que a maior parte dos alunos possui um nível básico de conhecimento da língua.

Feitas essas considerações, passemos para a análise de aulas de português direcionadas para a organização e realização de um debate.

3.3 Interações em torno do debate nas aulas de português

De acordo com visão teórica adotada neste trabalho, é possível afirmar que gêneros mobilizados numa aula requerem dos alunos o conhecimento de suas normas de uso e funções para a sua participação efetiva e engajamento nas interações e atividades propostas. Por isso, as interações em sala de aula, em certa medida, assumem as regras e as injunções de um determinado gênero.

O debate, por exemplo, é um gênero oral, caracterizado pela alternância organizada dos turnos de fala, cujo propósito é apresentar posicionamentos em torno de uma temática. Ao selecionar esse gênero para mediar uma aula, o professor prevê: i) a escolha e divulgação de um tema; ii) leituras e pesquisas sobre o assunto; iii) a definição e organização dos grupos (favoráveis ou contrários ao tema); iv) o estabelecimento das regras sobre como o debate será conduzido (tempo e ordem das falas, réplicas e tréplicas etc.); v) o debate na sala de aula.

Como podemos perceber, o gênero debate impõe o envolvimento do aluno e promove várias formas de interação dentro e fora da escola, já que implica em leituras, conversas com os colegas, sessões de orientação com o professor, dentre outras atividades.

Isso posto, passemos para a análise das interações em torno do debate nas aulas de português. Na fase de organização da atividade, a professora solicitou aos alunos a realização de uma pesquisa sobre o assunto a ser debatido, a saber: o uso da linguagem neutra e dos pronomes neutros. Caberia aos alunos realizar atividades de leitura e pesquisa a fim de construir os argumentos favoráveis ou contrários para a apresentação de seus pontos de vista sobre a temática proposta.

Entretanto, na aula reservada para o debate, a maior parte dos estudantes informou à professora que não tinha feito a pesquisa preliminar para a execução do debate. A ausência da pesquisa indicou uma transgressão às orientações docentes e uma falta de engajamento dos alunos na tarefa proposta, atuando como uma força centrífuga que desestabilizou a aula.

A contingência e o inesperado impuseram uma alteração de rota nos planos da professora, levando-a a convocar os alunos para a realização da pesquisa sobre o tema na sala

de aula. Desse modo, a docente solicitou que a turma se dividisse em dois grupos: um favorável e outro contrário ao uso da linguagem e pronomes neutros.

Em resposta a tal solicitação, os alunos se mobilizaram para a formação de grupos, desfazendo a disposição de suas cadeiras (habitualmente organizada em filas). Contudo, não se mostraram motivados para a atividade, como podemos flagrar nos trechos abaixo:

(4) Os alunos se arrastam pela sala para formar os grupos solicitados pela professora.
[...]

(5) Uma aluna anota o que pesquisa. Os demais seguem pesquisando no celular.

(6) Há uma aluna que está afastada e quando a professora de língua portuguesa a convida para participar, ela manifesta desinteresse e diz que não deseja fazer parte, mesmo sabendo que não será avaliada. (Diário de campo, 05 out. 2023)

Os segmentos (4), (5) e (6) desvelam formas de responsividade à solicitação da professora que prescindem do uso da linguagem verbal. A primeira, descrita em (4), é materializada no corpo dos alunos e na sua movimentação pelo espaço da sala, remetendo-nos ao pensamento apresentado por Bakhtin (1987) de que o corpo é uma materialidade significativa. Sob essa ótica, o cenário que retrata os discentes se arrastando pela sala indica claramente sua indisposição e falta de ânimo para participar da preparação do debate.

Já no trecho (5), que descreve o momento em que os alunos estão reunidos para a pesquisa, depreendemos uma outra modalidade de participação da atividade proposta: o ato de tomar notas. Dado que os alunos estruturam suas práticas de leitura e escrita com a mediação de aparelhos eletrônicos, a simples atitude de se valer do papel e da caneta para fazer anotações manualmente pode indiciar um grau de engajamento discente maior com a atividade de pesquisa para o debate.

Por fim, no trecho (6), vemos uma atitude de afastamento de uma aluna dos grupos que realizavam as atividades. O distanciamento e o isolamento corporal da discente dos demais colegas foi percebido pela professora que a interpelou, convidando-a a participar da atividade. A aluna respondeu verbalmente (o que já indiciava com o seu isolamento) que não tinha interesse de participar da atividade.

Como exposto na análise anterior, vimos uma dissonância entre a atitude responsiva dos alunos e as normas para a participação do debate sugerido na aula de português, ou seja, os alunos não atenderam às demandas para a execução desse gênero, haja vista a falta de engajamento nas atividades propostas. Tais observações geraram algumas reflexões e

questionamentos, dentre eles, citamos: i) a falta de motivação/interação dos alunos deveu-se ao gênero mobilizado para a aula ou ocorreu em função do tema proposto para o debate? e ii) a participação dos discentes seria mais efetiva se o tema fosse selecionado por eles?. A despeito de não fazer parte do escopo desta investigação, esses questionamentos apontam para a necessidade de reflexões e diálogos na sala de aula que busquem compreender as razões da falta de motivação e apatia dos alunos em torno de certas atividades, ensejando propostas e práticas didáticas que promovam um engajamento e participação mais efetiva dos discentes.

Considerações finais

A pesquisa apresentada neste artigo reforçou a nossa compreensão da sala de aula como um lugar de responsividade e interação entre os sujeitos, mediadas sempre pela linguagem e gêneros discursivos. Nas seções de análise precedentes, descrevemos aulas de inglês e português materializadas em alguns gêneros do discurso, a saber: i) exposição oral, ii) relato de experiência e iii) debate.

O primeiro gênero, o mais canônico e recorrente no espaço escolar, foi mobilizado pelas professoras de inglês e português para apresentação de temas de conteúdo gramatical. Nas aulas de língua inglesa, a atitude responsiva dos alunos em torno da exposição oral da professora foi de desinteresse e alheamento, indiciados por certa agitação corporal e conversas paralelas, levando a professora a solicitar, com frequência, o silêncio da turma para garantir a exposição do assunto proposto. Já na aula de português, a exposição oral sobre um tópico gramatical foi marcada pelo silêncio dos alunos, contrariando as tentativas da docente de envolvê-los na aula por meio de perguntas sobre o tema. Conferimos, assim, que o silêncio numa sala de aula pode assumir naturezas e significados distintos.

A escolha do relato de experiência para articular a aula de inglês apontou para uma forma de dinamizar as interações entre os alunos e a professora, bem como uma oportunidade para a discussão de temas que extrapolam os conteúdos programáticos da disciplina. Ao contrário do esperado, a inserção do relato de experiência na aula de inglês não suscitou interações verbais em torno do tema. A atitude responsiva dos alunos nessa aula foi o silêncio, rompido em alguns momentos da fala da professora pelos risos dos alunos.

Por fim, nas aulas em torno do debate, apreendemos a falta de disposição discente para se envolver nas etapas de organização e execução desse gênero. Os comportamentos previstos nessas etapas, como o engajamento nas leituras e discussões em torno do tema, tomaram a direção contrária do que se deseja e se espera para um debate profícuo e significativo no espaço escolar.

Os dados descritos neste trabalho, ainda que contrariem as expectativas de encontrar alunos envolvidos nas aulas de línguas inglesa e portuguesa por meio de participações verbais, apontam para atitudes responsivas que merecem ser debatidas, tais como o silêncio, o riso, o gesto corporal, dentre outros. Ademais, o percurso de pesquisa trilhado demonstrou a necessidade de mais investigações acerca das formas de interação e responsividade nas aulas e suas implicações nos processos de ensino/aprendizagem de línguas e na constituição do aluno como um sujeito ético e crítico.

Referências

- BAKHTIN, Mikhail. **A cultura popular na Idade Média e no Renascimento:** o contexto de François Rabelais. São Paulo: Editora Hucitec, 1987.
- BAKHTIN, Mikhail. **Questões de Literatura e de Estética:** a teoria do romance. São Paulo: Fontes, Hucitec, 2010.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal.** São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso.** São Paulo: Editora 34, 2016, p. 7-173.
- COELHO, Fernanda de Castro. B.; SOUZA, Ester Maria de Figueiredo. Aula de português: palavras e contra palavras. In: II Simpósio Internacional de Estudos em Língua Portuguesa, 2012, Uberlândia. **Anais II SIELP**, 2012.
- DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. **Gêneros orais e escritos na escola.** Campinas: Mercado das Letras, 2004.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários para a prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2006.
- ORLANDI, Eni. **As formas do silêncio:** no movimento dos sentidos. Campinas: Editora Unicamp, 2007.

VOLÓCHINOV, Valentin. **Marxismo e filosofia da linguagem:** problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. São Paulo: Editora 34, 2017.

Submetido em: 04/06/2024

Aprovado em: 07/08/2024