

AULA DE PORTUGUÊS: PALAVRAS E CONTRA PALAVRAS

Ester Maria de Figueiredo SOUZA
Fernanda de Castro Batista COELHO

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB)
emfsouza@gmail.com / ferbcoelhopic@yahoo.com.br

Resumo: A palavra (seu funcionamento) em sala de aula é mais do que possibilidade, e mesmo condição, de/para a emergência de processos de socialização e aprendizagem é um velho quadro que merece ser revisto. A sala de aula é espaço que instaura a aula como gênero de discurso, pela plasticidade e possibilidades enunciativas da palavra. Nossa proposta é, portanto, a de repensar o ensino de língua(s) potencializando a ideia de palavra. Assumindo uma noção de palavra movente e rarefeita nos termos bakhtinianos/volochinoviano (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1929/1986) pode-se estudar a interação e a aprendizagem, a interação na aprendizagem e/ou a interação como contexto de aprendizagem (KLEIMAN, 1991), pode-se, enfim, considerar que todas as ações em torno da palavra estão submetidas a forças que se opõem: a uma dialogia de forças. O que os sujeitos fazem, ou são capazes de fazer, em sala de aula, fazem, sobretudo, por meio da palavra ou com vistas a ela, o que, certamente, ocorre com o auxílio de outros sistemas semióticos. Exemplos de interações didáticas são trazidos para demonstração de que o uso da palavra em sala de aula é motor que catalisa elementos para se pensar em novas abordagens para o ensino.

Palavras-chave: dialogismo; ensino de língua(s); interação didática; palavra; sala de aula.

1 Circunscrevendo a noção de palavra

Bakhtin/Volochinov (1929/1986) teoriza sobre *palavra* como especificidade do humano, o *ser* do humano, como *locus* de acesso ao outro. Compreende-se *palavra* como algo que germina no solo da necessidade básica do ser humano de se comunicar e que é fertilizado sob o sol da organização hierarquizada das relações sociais (consideradas as condições de comunicação de uma época e de funcionamento de um grupo social) (COELHO, 2011).

Trata-se de um solo que está ali para ser trabalhado mediamente; a tudo que se submete à palavra, submete-se igualmente ao homem (sujeito da palavra) que interage, nos termos bakhtinianos/volochinovianos, na posição de ‘mim’ ou de ‘os outros’.

Sob o arcabouço dessa ideia de *palavra*, conceitos atuais muito diversos e advindos de diferentes correntes do pensamento linguístico¹ podem ser evocados. Essa envergadura concedida à ideia de *palavra* conduz-nos a imageticamente adjetivá-la como rarefeita.

Ao dizer *palavra*, circunscreve-se ora o que se **enuncia** – material que dá vazão a uma compreensão interior, produto da interação viva das relações sociais –, ora a própria **enunciação** – lugar: “uma arena em miniatura onde se entrecruzam e lutam os valores sociais de orientação contraditória” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1929/1986, p. 66).

¹ Há uma considerável margem de manobra para se argumentar o que se poderia traduzir hoje como **material verbal** (enunciado/texto/gênero textual, discursivo) **ideológico** (ato de fala/ discurso); **efetivação física** (escrita/fala, turno de fala, unidade discursiva) **verbal** (oralizada/falada/dialogada/escrita); **atividade mental** (sociocognitiva/linguística/linguagem/social/semiótica) **interior** (esquema de conhecimento/ memória/ frames/ letramento) ou **exterior** (enunciação /discursivização/diálogo).

Palavra reporta tanto a **processos** materializadores de relações sociais, engendrados da consciência e esclarecedores de signos associados a diferentes códigos semióticos, quanto a **produtos** materializáveis em enunciações, em signos ideológicos, em atos de compreensão, de interpretação e em indicadores de transformações sociais.

Todas as ações em torno da palavra estão submetidas a forças que se opõem: a uma dialogia de forças. A palavra (i) institui movimentos sociais (processo de enunciação) sendo, ao mesmo tempo, por eles determinada (produto enunciativo); (ii) apresenta-se simultaneamente como interrogação (produção de sentido) e réplica (efeito de sentido); e (iii) reitera e ratifica ideologias (discursos).

Esse modo de olhar para a palavra, defendida em Coelho (2011), interessa-nos de perto aqui, tendo em vista a plasticidade referencial do termo requerida para o modo como queremos pensar a palavra, por exemplo, ora como fala, participação verbalizada, ora como meio de se exercitar o poder na sala de aula.

Coelho (2011) enfoca o agenciamento da palavra em contexto escolar e elege a sala de aula como espaço de pesquisa, argumentando que esse é um dos espaços institucionais célebres onde nos (re)constituímos sujeitos da linguagem. A autora ainda tematiza que o que os sujeitos fazem, ou são capazes de fazer, em sala de aula, fazem, sobretudo, por meio da palavra ou com vistas a ela, o que, certamente, ocorre com o auxílio de outros sistemas semióticos.

O que ocorre na sala de aula, portanto, no entorno da palavra coopera, colabora para que sujeitos cumpram sua tarefa no mundo, qual seja: a de serem sujeitos da palavra, sujeitos de linguagem. “Ao intercambiar a palavra, os sujeitos aprendem a participar de contextos dialógicos diversificados, o que fazem (re)construindo identidades em uma rede de relações sociais e pessoais que se efetivam, preponderantemente, em torno da palavra.” (COELHO, 2011, p. 53).

Se palavra e ser humano se complementam, hibridizam e transmutam, isso ocorre necessariamente circunscrito a um ato de linguagem que se funda a um gênero do discurso. Daí a necessidade de interpretar e indicar a complexidade da aula como um gênero do discurso (MATENCIO, 2001; SOUZA, 2009; RIBEIRO, 2010). Afinal os aspectos constitutivos do gênero – “condições de produção, campos da atividade humana nos quais ele é construído, os possíveis papéis sociais assumidos pelos participantes desse campo, a sua função social na interação (RIBEIRO, 2010, p.54) – balizarão os usos da palavra.

2 A aula como gênero de discurso

A aula é um gênero discursivo na acepção dos estudos da teoria dialógica da linguagem, com primazia para a escolha pela concepção de Mikhail Bakhtin que conforma os gêneros dos discursos como enunciado/s únicos e relativamente estáveis.

Essa opção adotada para se conceber a aula distancia a sua investigação dos processos sociológicos e pedagógicos dos estudos da interação e de produção de conhecimento didáticos, favorecendo a análise das complexas relações da aula como gênero de discurso que se constitui pelos aspectos de intercalação, hibridismo e acabamento discursivo da palavra em ação.

Os aspectos indicados são constitutivos do próprio gênero aula e marcam a sua individualidade como tal e, ao mesmo tempo, na cadeia discursiva absorvem e incorporam palavras/discursos/textos/gêneros de outras esferas da comunicação.

Bakhtin (2003) afirma serem os gêneros do discurso enunciados *relativamente estáveis* compostos por conteúdo temático, estilo e uma construção composicional. Analisar a aula nos seus aspectos discursivos pauta essa acepção bakhtiniana e destaca quais desses

“componentes” estão “indissolavelmente ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação” (BAKHTIN, 2003, p. 262).

A aula sob a perspectiva discursiva e dialógica possui um estilo próprio que se assenta em uma didática cuja finalidade é instruir, ensinar, conduzir, educar, o que conforma a ocorrência e intercalação de uma parcela significativa de elementos linguísticos que exprimem ordens, instruções, explicações e exposições, todos com efeito didático. Como se verá adiante, todas essas ações linguísticas e languageiras são por nós delimitadas, como palavra e contra palavras.

Zabala (1998, p. 18) define a aula como “..um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que tem um princípio e um fim conhecidos tanto pelos professores como pelos alunos.” Mesmo aceitando essa demarcação para a aula, consideramos que o conjunto de atividades selecionado e planejado pelo professor não é ordenado rigidamente, pois é suscetível aos deslocamentos da palavra dos sujeitos e às inclusões e apropriações de outros discursos. Esses dois movimentos discursivos modelam as interações na aula, aproximando-se de uma outra concepção de sala de aula, que encontra respaldo em Souza (1995):

A sala de aula pode ser vista como um fenômeno social e ideologicamente constituído – ou seja, uma arena de conflitos de vozes e de valores mutáveis e concorrentes. Essa perspectiva da sala de aula como heteroglossia, constituindo numa estratificação, dinâmica e hierarquicamente organizada, de vozes e de valores, concorrendo uns com os outros para a posição hegemônica do dominante, traz consigo a necessidade da negociação na sala de aula. A heteroglossia aqui diz respeito a todos os elementos que constituem a sala de aula, o professor, os aprendizes, a metodologia e os conteúdos programáticos. (SOUZA, 1995, p. 24)

Também Matencio (2011) contribui para a interpretação da aula como um gênero discursivo, considerando-a como uma organização que tipifica e acolhe múltiplos discursos, propondo a sua compreensão nas dimensões didáticas e discursivas:

[...] delimitar especificidade, deve ser aplicável a todas as formas textuais desse gênero (aula), além de possibilitar a descrição da organização e do funcionamento das diferentes unidades que constituem uma aula; deve explicar tanto as relações de articulação e hierarquização das unidades da aula como suas especificidades e funções; enfim, deve propor tanto a análise sistemática da dimensão didática de uma aula como de sua dimensão discursiva. (MATENCIO, 2001, p. 11)

Adotando essa compreensão da aula como gênero do discurso, e tendo em mente a necessidade de articulação de suas dimensões didática e discursiva, queremos analisar a palavra como propulsora de interações discursivas em sala de aula.

3 Palavra e contra palavra: funcionamento e circulação na sala de aula

A escola é uma instituição que prepara os sujeitos não só para a atuação na própria escola, mas também (e fundamentalmente) para o mundo. É, portanto, apenas participando de ambientes institucionais que

indivíduos envolvidos no processo da vida social em geral, do qual as instituições sociais são manifestações organizadas, podem se desenvolver e possuir eus ou personalidades totalmente maduros, apenas na medida em que cada um deles reflete ou segura, em sua experiência individual, essas atitudes sociais e atividades organizadas que as instituições sociais encarnam ou representam (MEAD, 1934, p. 262).

A sala de aula é, nessa medida, um microcosmos da sociedade onde alunos iniciam suas carreiras ainda crianças, desenvolvem-se cognitivamente e se instituem sujeitos sociais, o que fazem à medida que reconhecem seus papéis e funções interacionais nesse espaço institucional. Tudo isso ocorre no entorno da palavra que nem sempre tem vistas ao objeto de ensino e aprendizagem. Vejamos um seguimento de um episódio de aula² que contribuirá para que tematizemos essa questão.

Exemplo 1: Palavras e contra palavras em sala de aula

Alunos de uma turma do 5º ano do ensino fundamental acabam de retornar do recreio e adentram a sala de aula. Eles permanecem andando e conversando por aproximadamente 10 minutos, enquanto isso a professora organiza seus materiais à procura de mais cópias do texto com o qual daria início à próxima aula daquele dia letivo. A professora constata que há mais alunos do que cópias e começa a reorganizar a turma agrupando os alunos em duplas. Cada dupla recebe uma cópia do material didático. Enquanto isso, uma aluna vai à mesa do professor e pega um estilete no estojo de lápis da professora. Ao ver, a professora toma o estilete da mão da aluna, dirigindo-lhe a palavra:

P.: E esse estilete é MEU... e eu não dei ousadia pra ninguém pegar, VIU? Coisa minha pra pegar tem que pedir. Ousadia! Tem que botar assim escondido (*dirigindo o olhar para o pesquisador em sala de aula*).

A aluna nada responde e não registra qualquer alteração de expressão facial que mereça registro.

Há muito barulho, e embora as duplas tenham em mãos o material para trabalho, os estudantes se ocupam de atividades outras e conversas paralelas. Apenas uma dupla lê o texto.

P.: Leiam em dupla. (*P caminha pela sala observando, alguns alunos gritam uns com os outros*).

P.: Agora acabou! (*referindo-se ao barulho, que era intenso*).

Um aluno enche um copo com água do filtro e lança-o sobre a própria cabeça.

P.: Que horror é esse menino? (*Toma o copo da mão do aluno*). **Menino fica um fedor de cachorro molhado... Com a água, sem sabão, sem nada.**

Enquanto o aluno seca o rosto com a própria roupa, a professora volta a dirigir-se ao restante da sala:

P.: Vocês já leram? Vocês já descobriram! É uma música? É um poema?

Os alunos não respondem

P.: Vocês já descobriram isso aqui é a letra de quê?... ... uma música.

² Banco de dados do Grupo de Pesquisa *Linguagem e Educação* CNPQ/UESB. As convenções de transcrição agenciadas nos dois episódios de análise apresentados neste trabalho estão fundamentadas em CASTILHO & PRETI (1986).

((A conversa paralela continua enquanto alguns alunos cantam a música. Alunos falam simultaneamente sobre diversos assuntos.))

P.: Acabou o recreio! *(grito)* **Hooooooooo meu fi sossega!** *((dirigindo-se a um aluno em específico))*

A professora senta-se em uma das cadeiras da sala que está em um canto perto da porta e aguarda para ver se a conversa acaba. Mas, os alunos continuam conversando em grupos, alguns leem o texto que foi distribuído e uma das alunas canta altamente a música.

Na escola se ensina mais do que conteúdos, ensina-se a como se comportar (portar com o outro) em sociedade, na esteira desse raciocínio, vê-se que a palavra do professor exerce papel fundamental para regular e regulamentar comportamentos discentes. Esse episódio deixa entrever que o trabalho de amadurecimento individual dos sujeitos, a que se refere Mead (1962/1934), que, em sala de aula, ocupam as posições interlocutivas e discursivas de aluno, está em curso.

Alunos como os que protagonizam o episódio de aula antes apresentado, como o que se molha durante uma aula (*um aluno enche um copo com água do filtro e lança-o sobre a própria cabeça*) e o que mexe em objetos pessoais alheios (*uma aluna vai à mesa do professor e pega um estilete no estojo de lápis da professora*) chamam a atenção para aquilo que nos parecem ser o uso de contra palavras, uma vez que ações não verbais como essas parecem responder, e por meio de resistência, ao que se deveria fazer em sala de aula. Já outros alunos respondem, também resistentemente à integração e participação engajada no gênero aula, por meio da palavra (*os estudantes se ocupam de atividades outras e conversas paralelas*), (*alguns alunos gritam uns com os outros*) e *uma das alunas canta altamente a música*.

Diante disso, questionamo-nos: se em sala de aula os sujeitos protagonistas sabem o que precisam fazer para cumprirem seus papéis sociais e interlocutivos, por que não o fazem sempre?

A pesquisa etnográfica – que originou na coleta de dados de que o episódio apresentado no exemplo 1 é fruto – assegura que as ações aqui tematizadas ilustram um padrão de comportamento verbal e não verbal do grupo/turma, sendo assim, como propõe Baptista (2002, p. 367), é a reflexão é a de que padrões comportamentais são um expediente “por meio do qual ele [o ser humano] expressa sua visão das coisas e, por meio dessa, seu julgamento dos outros participantes e, especialmente, de si mesmo”.

Vertendo para a escola o que Mead (1962) postula sobre toda e qualquer instituição social, encontramos indícios que corroboram com a defesa de Garcez (2006, p. 71) de que

se há razões para se crer que a sociedade e as suas instituições se sedimentam a partir das ações cotidianas de gente de carne e osso a interagir mediante o uso da linguagem, haverá também razões para se crer que [alunos] [...] fiquem em dúvida de que a resposta para “o que é que eu estou fazendo aqui?” seja suficientemente positiva e satisfatória para fazer com que entendam a escola como um lugar de avanço em termos de participação crítica e democrática além de seus muros (GARCEZ, 2006, p. 71).

Assim, tudo que se faz em sala de aula, por meio de palavras ou de contra palavras, não só merece atenção, mas pode traduzir alguns dos *mil códigos invisíveis*³ que regem as regras interacionais e institucionais das interações que se descortinam na escola. E os estudos de,

³ A expressão é de TODOROV *apud* SERRANI-INFANTI (2001, p. 239-240).

sobre e a partir da sala de aula sempre iluminam alguma faceta do que sustenta essa invisibilidade.

A imagem que um sujeito faz de si mesmo se molda e (re)molda não apenas a partir do modo como esse sujeito compreende e significa suas ações, mas também em função das pistas dadas pelos outros sujeitos sobre o modo como suas ações estão sendo interpretadas. É sobre esse jogo de (auto/hetero) avaliações que gostaríamos de comentar tendo em vista um segundo episódio de aula em que a professora tematiza o objeto de discurso consciência negra.

Exemplo 2⁴: Palavra e construção identitária em sala de aula – parte I

1. **P:** o::lha gente... psiu... é:: hoje nós vamos falar um pouquinho sobre o dia NACIONAL da consciência negra...

2. **Yan:** ê:::ba eu sou ne::GRO ((*levantando os braços em sinal de comemoração*))

(...)

3. **P:** nós comemoramos né? o dia da consciência negra no dia VINTE de novembro né? mas a gente vai começar a falar hoje um pouquinho sobre esse di:a... porque que esse dia existe... né? e como é que nós que vivemos em socieDADE podemos PERceber como é que é:: como é que o negro vem sendo tratado né? na nossa sociedade atual... né?... vocês acham que: é:: existe ainda um tratamento diferenciado né? em relação aos NEGROS na nossa sociedade?... ... ((*Ricardo caminha até P entregando a atividade avaliativa solicitada por P na aula anterior... P balança o dedo em sinal negativo para Ricardo que volta para o lugar*)) o que vocês acham?... ... ((*Yan ri muito alto, debochando do fato de Ricardo não ter tido a atenção de P*)) vocês acham que isso acontece?... vocês acham que é::: o negro ainda é tratado de forma diferenciada?

A pesquisa etnográfica atesta que o aluno Yan, por vezes, se mostra impulsivo, no sentido de que externaliza com facilidade suas sensações. O aluno, no turno 2, chama a atenção do grupo para si, como o faz em outros momentos das aulas, entretanto, aqui ele o faz explicitando um sentimento de pertença (*ê:::ba eu sou ne::GRO*). O aluno exagera, como lhe é característico, em suas ações (fala alto, agita os braços, muda o alinhamento do corpo), o que leva a uma sensação de que ele destaca para si mais um traço identitário de aluno que precisa chamar a atenção do que propriamente a de um aluno negro.

Como se vê, no turno 3, o grupo não demonstra muito interesse na discussão, P, então, espera e, constatando que não é respondida, propõe reformulações (*vocês acham que isso acontece?... vocês acham que é::: o negro ainda é tratado de forma diferenciada?*). Adiante, no turno 9, Fátima ainda está solicitando engajamento. As respostas de Ricardo (turno 10) e de Raul no turno seguinte parecem não satisfazer a professora em termos de progressão temática.

Exemplo 2: Palavra e construção identitária em sala de aula – parte II

9. **P:** é? vocês acham que ainda EXISTe discrimiNA::çã::o?

⁴ O exemplo integra a tese de Coelho (2011). O episódio selecionado foi gravado em um turma do 5º ano do ensino fundamental.

10. **Ricardo:** anram
11. **Raul:** mas tá diminuindo professora ((*P olha na direção de Raul e balança a cabeça em sinal de concordância*))
12. **Lauanda:** aqui na sala professora
13. **Raul:** é verdade professora... foi uma vez só
14. **Natã:** Matheus sofre né Matheus?
15. **Yan:** [incompreensível]
16. **P:** como é que é? ((*dirigindo-se a Yan*))
17. **Yan:** hoje de manhã no meu escolar um menino me chamou de::: nego vagabundo
18. **Ítalo** ((*dirigindo-se a Ricardo em tom baixo*)): vai dizer que não é...
19. **P:** pois é... é:: e essa discriminação GENte ela não acontece só no:: em relação a xinga:r... a falar:: não a a a:: como ele contou que no escolar dele um menino xi::ngou o o:utro... não só com relação a esse tipo de ofensa... mas a gente percebe isso também com relação aos saLÁ::rios né? (...)

Em 12, Lauanda, que é negra, tenta trazer a discussão para o contexto do grupo – como pode ter querido Yan no turno 2) – conseguindo, logo, a adesão de Raul (branco), que modaliza a colocação de Lauanda suavizando-a; Natã (negro), também, participa destacando o outro (Matheus) como negro.

Como que se vê, P opta por ouvir o que os alunos têm a dizer não verbalizando qualquer avaliação. Yan depõe, no turno 17, *hoje de manhã no meu escolar um menino me chamou de::: nego vagabundo*, o que é objeto de comentário de Ítalo (*Vai dizer que não é...*), o que Fátima não repreende⁵.

No turno 19, Fátima dá continuidade à discussão informando ao grupo que a discriminação (*não acontece só no:: em relação a xinga:r... a falar:: não*), o cuidado da professora ao escolher as palavras, acaba verberando em alongamentos de vogais, pausas e uma certa falta de eloquência. A professora, por exemplo, confere a Yan a autoria do relato de discriminação, mas retira dele o lugar de protagonista (*como ele contou que no escolar dele um menino xi::ngou o o:utro...*) na cena. A professora opta por falar em termos genéricos, como endossa mais uma parte do exemplo.

Exemplo 2: Palavra e construção identitária em sala de aula – parte III

19. **P:** e às vezes a gente esquece que o NOSSO conVÍvio né? no nos grupos que a gente partiCIpa seja na escola no futeBO:U na IGREja né? com o vizi:nho né? então a gente precisa pensar nisso...né? ((*P se vira para o quadro e começa a leitura do que já havia escrito*)) “Em

⁵ A expectativa aqui sinalizada na escolha vocabular do verbo *repreender* é marca do quão difícil é a observação em nossa própria cultura. Um momento da fala de Fátima que precisa ser destacado, porque a dificuldade da professora de tematização fica nitidamente deflagrada, é quando, no turno 19, ela explica (...afinal de contas NÓS também fazemos parte né? dESSA... desse povo aí... e se a gente for olhar... procurar na nossa família, né?). Há também nisso, apostamos, algo cultural: a coragem de Fátima (resultado, é verdade!, da delimitação de um tópico do currículo indicado pelo MEC) trazer para um grupo um aspecto que requer (se considerados os discursos a circular) o agenciamento de uma posição por parte daquele que o tematiza.

TODO o país acontecem eventos que lembram a história dos negros... falam sobre a CULTURA dos povos africanos e da IMPORTÂNCIA DELES na nossa sociedade...” é::((virando-se para a turma)) os negros né gente tiveram uma é: participação IMENSA na forMAÇÃO do povo brasileiro... muitas coisas que a gente faz né?: que a gente u:sa é: em relação a cultura...ao vocabuLÁRIO mesmo foram herDADAS dos negros por isso a gente precisa ter esse RESpeito né? afinal de contas NÓS também fazemos parte né? dESSA... desse povo aí... e se a gente for olhar... procurar na nossa família, né? na nossa ORIGem né? na nossa árvore genealógica... a gente vai vê que muitas vezes lá::: no passado nós tivemos AL-guém que era NÉ-GRO... não é? As vezes você fala a:: meu AVÔ... meu bisaVÔ...

20. Felipe Souza: meu PAI professora!

21. P: então às vezes a gente fica aí discrimina::ndo né? com PRECONCEITO E NA HORA QUE A GENTE VAI VER procurar saBER lá:: no:: passado né? nós também viemos...né? nós temos essa origem é é é africana...dessa mistura de raças que aconteceu aqui no Brasil num é... se a gente for pensar ó os índios né? os afriCANOS então essa MISTura é que formou o povo brasileiro é:: ((*Há conversa paralela durante todo este turno.*

A professora tenta contextualizar a questão na turma em termos de presença nos grupos em que os alunos participam (*e as vezes a gente esquece que o NOSSO convÍvio né? No nos grupos que a gente partiCipa seja na Escola no futeBO:U na IGREja né? Com o vizi:nho né?*) e descendência e ancestralidade (*“Afinal de contas NÓS também fazemos parte né? DESSA... desse povo aí... e se a gente for olhar... procurar na nossa família, né? Na nossa ORIGem né? Na nossa árvore genealógica... A gente vai vê que muitas vezes lá::: no passado nós tivemos AL-guém que era NÉ-GRO... não é? As vezes você fala a:: meu AVÔ... meu bisaVÔ...).*

Felipe Souza (aluno negro) tenta sinalizar, no turno 20, assim como o procuraram fazer outros alunos, que a questão é mais próxima deles do que a professora parece visualizar, dizendo da negritude do pai e não de sua própria. A professora negligencia a necessidade já desenhada por alguns de seus alunos de (auto/hetero) sentimentos de pertença, o que os alunos tentam, em vários momentos, fazê-la notar.

Esclarecemos que esses segmentos não foram aqui trazidos para avaliar a *performance* da professora, mas sim para marcar aspectos sociais e discursivos da cultura brasileira (como nossa ancestralidade, o duro regime da escravidão aqui desvencilhado, a importância e influência da cultura africana entre nós), representada no episódio, que também é traço identitário nosso, emanador de discursos, e que serve de e para contexto de reflexão e aprendizagem, haja vistas o fato de que:

a troca didática em sala de aula é permeada por marcas (inter)culturais e por construções identitárias que determinam quem fala e como o faz; o que se faz ao falar; como se sinaliza que se quer falar e que se está ouvindo, além de como as falas e as tentativas para falar são significadas no grupo”. (COELHO, 2011, p. 50)

Identidades resultam, dentre outros aspectos, do modo como professor e alunos se comportam dialogadamente e dialogicamente, por isso uma reflexão sobre como os alunos dirigem a palavra (e se referem) uns aos outros são essenciais para se refletir sobre o que a convivência intersubjetiva em sala de aula deixa entrever do modo como uma sociedade representa o contexto formal da sala de aula.

4 Considerações finais

Em uma acepção tradicional, os alunos devem se atentar, sobretudo na posição de ouvintes, à palavra do professor, que é revestida de um poder hierarquicamente superior a dos outros participantes, de modo a apontarem a esse suas (in)compreensões com relação à palavra (tematização do objeto de ensino que integra um dado conteúdo programático de uma certa disciplina escolar) sob sua gerência. Já, numa abordagem dialógico-discursiva, reconhece-se que papéis menos assimétricos de professor e alunos são condição primeira para a circulação de palavras e contra palavras na aula.

À guisa de sistematização, vimos que o primeiro exemplo refrata as condições do discurso institucional e instrutivo do professor circunscrito no tempo escolar relativo ao desenvolvimento das tarefas didáticas (*Agora acabou! Acabou o recreio!*), soma-se a isso a resistência do grupo em assumir um lugar interlocutivo que permitisse a circulação e apropriação da palavra com vistas às tarefas sociais de ensinar e aprender, por meio dos procedimentos didáticos (*Leiam em dupla, Vocês já descobriram! É uma música? É um poema? Vocês já leram?*) que ela escolhe para exploração do texto. Vê-se ainda que a palavra quando circulada entre os alunos não é endereçada à professora e quando essa direciona a palavra a todo o grupo e/ou a um aluno em específico deles não recebe resposta (contra palavra) verbalizada, haja vistas a finalidade da aula. Em contrapartida, os alunos se valem de outras formas semióticas para enunciar resistência, como conversas paralelas intensas e movimentação espacial no interior da sala.

Quanto ao segundo exemplo, vê-se claramente, na própria configuração do texto transcrito, a alternância da palavra (turno de fala). Há, de um lado, alunos que se mantêm em silêncio, durante toda a exposição da professora, e, de outro lado, aqueles que expressam alteridade com a temática da aula, reconhecendo-se com relação a aquilo que na aula é discursivizado. Embora, haja troca de palavras entre alguns alunos, que respondem às topicalizações da professora, e a docente, essa parece em seu projeto enunciativo seguir um *script* no qual não há espaço para subjetivações, como, por exemplo, nos turnos 2 (*ê:::ba eu sou ne:::GRO*) e 12 (*aqui na sala professora*).

Daí se depreende que mesmo ocorrendo a troca de palavra em um cenário discursivo em que alunos participam depondo, relatando, exemplificando, isso não é condição suficiente para a instauração de uma interação dialógica, em que haja a circulação de palavras e contra palavras na sala de aula. Embora o exemplo 2 apresente-se em termos formais como um espaço, a princípio, mais interativo, a troca de turnos marca tão somente o papel institucional tradicional de professor e alunos, no qual a professora continua a ratificar apenas as participações que ela julga consensuais ao seu projeto enunciativo. Como isso não ocorre no exemplo 2, já que todos os dizeres dos alunos espelham tomadas de posições subjetivadas quanto ao objeto de discussão, consciência negra, o discurso continua monológico.

O espaço da aula com a coexistência de palavras e contra palavras configura a dialogia da aula. Nos dois episódios, há um apagamento da participação dos alunos como enunciadores de sua palavra. No primeiro, a professora ignora os comportamentos não engajados e no segundo a professora não assume as participações como atitudes responsivas dos alunos em relação à temática da aula.

Nossa expectativa é que a circulação da palavra na sala de aula na sua dupla e imbricada movência de palavra e contra palavra possa ser apropriada de modo a presentificar aquilo que a palavra guarda de signo ideológico, neutro por natureza, afinal:

na realidade, não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis etc. A palavra está sempre carregada de um conteúdo, de um sentido ideológico ou vivencial. É assim que compreendemos as palavras

e somente reagimos àquelas que despertam em nós ressonâncias ideológicas ou concernentes à vida (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 1929/1986, p. 95).

Nossa tarefa, portanto, como professoras-formadoras e, conseqüentemente, nossa defesa é a de que a apropriação de metodologias de ensino que privilegiem essa acepção de palavra sejam cada vez mais pauta nas agendas de práticas docentes.

5 Referências

- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 4ª. ed., São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BAKHTIN, Mikhail/VOLOCHINOV, V. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 8ª. ed. São Paulo: Hucitec, 1986.
- BAPTISTA, Tanuri Rodrigues Patrícia. Capítulo 20 – O eu e o outro em interações ouvinte-locutor de radio: um estudo da co-construção das identidades sociais. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da; BASTOS, Liliana Cabral (Org.). **Identidades: recortes multi e interdisciplinares**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002. p. 365-388.
- CASTILHO, A T. e PRETI, D. (orgs.) (1986) **A linguagem falada culta na cidade de São Paulo**. São Paulo, T. A Queiroz, v. I: Elocuções Formais.
- COELHO, Fernanda de Castro Batista. **A construção identitária e(m) comportamentos na sala de aula: o agenciamento da palavra em dois grupos: um alemão e um brasileiro**. 2011. 266f. Tese (Doutorado em Linguística e em Língua Portuguesa) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte.
- KLEIMAN, Angela. Introdução. E um início: a pesquisa sobre interação e aprendizagem. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, SP: v.18, p.5-14, julho/dezembro 1991.
- MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles. **Estudo da língua falada e aula de língua materna**. Uma abordagem processual da interação professor/alunos. São Paulo: Mercado de Letras. 2001
- MEAD, G.H. **Mind, self and society**. Chicago: University of Chicago Press, 1934.
- RIBEIRO, Pollyanne Bicalho. Funcionamento do gênero do discurso. **Bakhtiniana**, São Paulo, v.1, n.3, p. 54-67, 1º sem. 2010.
- SIGNORINI, Inês. Figuras e modelos contemporâneos da subjetividade. In: SIGNORINI, Inês (Org.). **Língua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001. p. 333-380.
- SOUZA, Ester Maria de Figueiredo. A aula de português como instância de produção e circulação de conhecimentos linguísticos e não linguísticos. In: CRUZ, G. F. SOUZA, E.M.F. **Linguagem e ensino: elementos para uma reflexão nas aulas de Língua Inglesa e Língua Portuguesa**. Vitória da Conquista: Edições UESB, 2009. p. 97-112.
- SOUZA, L. M. T. MENEZES. O conflito de vozes na sala de aula. In. CORACINI, M. J.R.F **O Jogo discursivo na aula de leitura**. São Paulo: Pontes, 1995.

ZABALA. A. **A prática educativa: como ensinar.** Porto Alegre. RS; Artmed, 1998.