

**ALGUNS
CONTRAPONOTOS
POSSÍVEIS: A
ALTERIDADE COMO
CONDIÇÃO NA
CONSTRUÇÃO DE NOVOS
VALORES
EDUCACIONAIS.**

*Some possible tailstocks: the
alterity as a condition of
construction of the new
education values*

João Batista Pires Silva

Resumo: Este artigo tem por objetivo analisar e discutir a interação verbal estabelecida entre um docente e seus alunos, em contexto de sala de aula. Mais especificamente, investiga como se dá o processo de interação, como são apresentadas e consideradas as diferentes vozes, para, assim, compreender as representações de alteridade que sustentam as relações entre professor e alunos de uma perspectiva inclusiva. A perspectiva metodológica adotada é a crítica de colaboração, conforme definida por Magalhães e Fidalgo (2011). Os dados foram coletados por meio de gravações de aulas no 4º ano do Ensino Fundamental de uma escola da rede municipal de São Paulo. São considerados referenciais teóricos da pesquisa os conceitos de identidade (HALL, 2005; MOITA LOPES, 2002), a concepção sócio-histórico-cultural de desenvolvimento humano (VYGOTSKY, 1934) e a dimensão dialógica e polifônica da linguagem (BAKTHIN, 1929/2004), tendo em vista as relações entre linguagem e ideologia. Os dados foram analisados de acordo com a proposta de análise da conversação de Kerbrat-Orecchioni (2006), a fim de compreender como se constituíam as interações entre professor e alunos e como foram apresentados e negociados os temas surgidos no decorrer das interações.

Palavras-chave: identidade, linguagem, vozes.

Abstract: *This article aims to analyze and discuss the verbal interaction established between a teacher and his students in the context of the classroom. More specifically, it investigates how the processes of interaction, as they are presented and considered in different voices, as well as representations of alterity that underlie the relationship between*

teacher and students in an inclusive perspective. The adopted methodological approach is the critical collaboration, as defined by Magalhães and Fidalgo (2011). Data were collected by means of recordings of lessons in a 4th grade elementary school in the Municipality of São Paulo. Theoretical research concepts of identity (HALL 2005; MOITA LOPEZ, 2002), are considered the theory of socio-historical-cultural human development (Vygotsky, 1934) and the dialogic and polyphonic dimension of language (Bakhtin, 1929/2004) in view of the relationship between language and ideology. Data were analyzed according to the proposed analysis of conversation of Kerbrat-Orecchioni (2006) in order to understand how the interactions between teacher and students were and how the themes that emerged during the interactions were presented and negotiated.

Keywords: *Identity, language, voices.*

1 Introdução

Segundo Freire (1996, p. 64), o processo de educação permanente parte da percepção de nosso inacabamento enquanto sujeitos sócio-histórico-culturais, que, diante de fatos sociais opressores, nos faz ir além das contingências e esperar um mundo melhor.

A partir dos pressupostos da Pedagogia Crítica de Freire, busca-se maior percepção, por parte de nós, educadores, sobre o papel do aluno como um agente ativo e cidadão no mundo objetivo. Se esses pressupostos forem negados, a prática educativa pode se tornar uma prática descomprometida e alienada no trabalho pedagógico.

Uma atitude desejável nos contextos escolares é a preocupação de professores e gestores (coordenadores, diretores e supervisores) com a transformação democrática das práticas escolares, a fim de que ocorram transformações sociais que impliquem na possibilidade do pleno exercício da cidadania dos alunos.

Com vistas à maior compreensão da prática educativa e da construção da identidade dos alunos, este artigo problematiza e discute, no contexto educacional, a interação verbal estabelecida entre um docente e seus alunos no contexto da sala de aula.

Para tanto, o artigo apresenta uma discussão crítica sobre os conceitos de identidade e linguagem. Esses conceitos são subsídios importantes para a análise e a interpretação da construção ideológica das identidades dos participantes das interações em sala de aula. Os excertos aqui apresentados foram tomados como um recorte do *corpus* de pesquisa desenvolvida. Sua escolha para análise à luz dos conceitos acima apontados, tem por objetivo propiciar a compreensão de como se caracteriza o papel da professora diante dos espaços dialógicos na sala de aula.

Nesse sentido, há estudos, que discutem a desnaturalização da educação e a veem como um processo político e ideológico, tais como os realizados por Gadotti (1984), Libâneo (1984), Mello (1986), Freire (1996) e Cortella (1999). Esses autores discutem as concepções de ensino-aprendizagem e também as relações entre os envolvidos no processo de construção do conhecimento, percebendo o caráter inegavelmente político da educação em uma sociedade de classes. Além disso, autores como Gentili e Frigoto (2001) demonstram como a sociedade capitalista, por meio do processo neoliberalizante, precarizou o trabalho, apresentando, dessa forma, o processo ensino-aprendizagem como inserido na dinâmica do modo de produção capitalista. Outro aspecto importante que tem sido considerado na produção intelectual a respeito desse processo diz respeito aos conteúdos e práticas escolares, que, segundo Colello (2004), frequentemente estão revestidas de um caráter artificial e associadas ao uso de uma metodologia que prioriza a simples transmissão de conteúdos, resultando uma escola tarefaira.

Nessa perspectiva, é por meio da análise da prática discursiva, entendida como um instrumento de participação nas diversas práticas sociais, que este estudo problematiza as relações entre professor e alunos nas interações estabelecidas no contexto escolar. Entendo que é através da correlação dos fazeres cotidianos – neste caso, os fazeres durante as aulas – que não só apreendemos quem somos, mas, também, que percebemos que somos coadjuvantes nos fazeres do outro. Com tal finalidade, apresento, na quarta seção deste artigo, uma discussão da pseudoneutralidade das práticas discursivas e da constituição de sujeitos, tendo como pano de fundo a linguagem como fenômeno social na constituição do espaço de sala de aula.

O presente estudo está inserido na área da Linguística Aplicada, pois tem sua centralidade na análise linguística das interações ocorridas em sala de aula, interpretadas, de maneira transdisciplinar, à luz da Psicologia da Educação e da Pedagogia Crítica, objetivando uma compreensão mais aprimorada do problema da construção da interação entre professor e seus alunos. Considero, portanto, a linguagem como importante fator de mediação na constituição do eu e do outro, fator este que é, por natureza, político e ideológico.

Neste artigo, apresento primeiramente os alicerces teóricos e metodológicos que fundamentaram a pesquisa; a seguir, a análise e a interpretação dos dados coletados e, finalmente, algumas considerações e reflexões.

2 Alicerces teóricos

A partir do estudo de Hall (2005) sobre a descentração do sujeito moderno, descentração essa traduzida na perda de seus quadros de referências, que os dotava das capacidades de razão, de consciência e de ação, idênticas ao longo de sua existência, torna-se possível ver o sujeito com um sentimento de instabilidade sobre sua própria identidade e lugar na ordem das coisas e, conseqüentemente, apontar para identidades fragmentadas, colocadas em termos de suas identidades culturais.

Hoje, fala-se de um sujeito instável, advindo de um processo de grandes transformações (econômicas e políticas), considerado por Hall (2005, p. 67) como “um complexo de processos e forças de mudanças, que, por conveniência, pode ser sintetizado sob o termo globalização”, que, ao descaracterizar as fronteiras regionais, colocou em foco a coexistência de diferentes percepções de mundo.

Esse estudo de Hall (2005) é importante para se compreender o contexto escolar como espaço de construção das identidades na pós-modernidade, a partir da interação entre educadores e alunos, pois considera a alteridade¹ como instável e fluída, de modo que o meu *outro* seria um fragmento possível de identidade. Assim, a relação de aceitação de outras maneiras de posicionar suas identidades, quando os sujeitos são interpelados ou representados, torna-se uma questão politizada, e a percepção do outro, compreendida aqui como *alteridade*, permite aos sujeitos discursivos outras perspectivas.

Portanto, com base nos estudos teóricos de Hall (2005), entendo a questão da alteridade como reconhecimento do outro na sala de aula, tomando como pressuposto que o aluno, na situação de aprendizagem, encontra-se em transição, em processo de construção de sua identidade e, assim, com possibilidades de transformação em sujeito autônomo e não puro objeto do processo de conhecimento. É essa possibilidade de transformação que me orientou neste trabalho.

No contexto educacional, mais especificamente na sala de aula, o foco central é o reconhecimento de *quem é o outro*; o reconhecimento do aluno pelo professor, tendo como princípio a alteridade, que, neste trabalho, compreendo como a percepção de mim mesmo construída a partir da minha relação de semelhança e diferenciação *com e dos* outros. Para a análise

¹ Segundo o dicionário Houaiss (2001), alteridade é a natureza ou condição do que é outro, do que é distinto. Ainda no mesmo dicionário, é dito que, para a Filosofia, o termo é compreendido como situação, estado, ou qualidade que se constitui através de relações de contraste, distinção, diferença.

das implicações dos sujeitos do discurso, é fundamental compreender sobre o quê falam o professor e seus alunos.

Nesse sentido, tendo em vista a discussão da sala de aula como espaço comum a professor e alunos e tomado como lócus de referência na construção das identidades por meio da interação, o caráter sociológico da consciência fica demarcado, conforme Bakhtin/Volochínov (1929/2004, p. 35), pois “adquire forma e existência nos signos criados por um grupo organizado no curso de suas relações sociais”. O ponto de vista de Habermas (2002, p. 100) a respeito dessa mesma questão é bastante similar. Em suas palavras: “Os organismos só podem ser descritos como pessoas quando e na medida em que forem socializados, isto é, penetrados por conjuntos de sentidos culturais e sociais e estruturados através deles. Pessoas são estruturas simbólicas”.

Diante do exposto, é na relação com o outro que podemos encontrar uma existência como sujeito integral, isto é, capaz de tomar decisões diante das diferentes situações existenciais. Essa compreensão revela uma responsabilidade para o ser humano no agir para com os semelhantes, que interagem no mundo objetivo. Levando em conta essa reflexão, e a expectativa de uma existência humana questionadora diante dos fatos sociais, é que este estudo se torna necessário, pois tem o outro como um colaborador no processo de desenvolvimento de uma existência compromissada e responsável, dando de si aquilo que eticamente tem de melhor.

Há, então, um novo redimensionamento do valor das interações sociais, neste estudo, mais especificamente, no contexto escolar, do papel do professor, como potencializador de condições de diálogo, de cooperação e troca de informações mútuas e do confronto entre diferentes pontos de vista. Conforme nos diz Rego (2004, p. 110), “na perspectiva de Vygotsky, construir conhecimentos implica numa ação partilhada, já que é através dos outros que as relações entre sujeito e objeto de conhecimento são estabelecidas”.

Ainda de acordo com Vygotsky, o homem, a partir de sua inserção num dado contexto cultural, de sua interação com os membros de seu grupo e de sua participação em práticas sociais historicamente construídas, incorpora ativamente as formas de comportamento já consolidadas na experiência humanas. O papel de mediação da linguagem é, pois, um suporte importante na discussão realizada neste artigo. Assim, a partir da psicologia vygotskiana e da maneira como esta analisa o movimento de passagem das ações realizadas no plano social (isto é, entre as pessoas, intersicológico) para as ações internalizadas ou intramentais (no interior do indivíduo, portanto,

intrapicológico), foram observadas e discutidas as participações na interação ocorrida em sala de aula e as negociações.

Ou seja, as interações verbais são compreendidas neste estudo como espaços capazes do sujeito social buscar os sentidos do agir para construir novos significados. Na análise proposta, além da importância do papel das palavras como fator de mediação entre o homem e o mundo, deu-se importância, também, à perspectiva materialista dialética de Bakhtin (1929/2004, p. 64 e 66), que tem como premissa básica a realidade objetiva dos signos sociais. Nessa abordagem, a apreensão das palavras se dá pelo processo de socialização dos homens, que as incorporam ao seu organismo individual, tornando-as fala interior: “em toda enunciação, por mais insignificante que seja, renova-se sem cessar essa síntese dialética viva entre o psíquico e o ideológico, entre a vida interior e a exterior”.

Assumindo, nessa perspectiva, a linguagem como possibilidade de criação de espaços capazes de levar o sujeito à maior compreensão de seus atos, recorro aos estudos de Bakhtin (2003) e aos seus argumentos sobre responsividade, por apresentarem analogias, neste trabalho, com a questão da alteridade, ou seja, pela preocupação constante na condução da interação pela presença do outro. Em seus próprios termos:

Toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva (embora o grau desse ativismo seja bastante diverso); toda compreensão é prenhe de resposta, e nessa ou naquela forma a gera obrigatoriamente: o ouvinte se torna falante (BAKHTIN, 2003, p. 271).

Segundo Bakhtin/Volochínov (2004, p.113), “toda palavra serve de expressão a um em relação ao outro. Através da palavra defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade”. Em outras palavras, nossa subjetividade é a expressão do grupo social ao qual pertencemos e, dessa forma, determinada pelo grau de organização e diferenciação do grupo social do qual fazemos parte. Ou seja, o autor nos diz que é a partir do horizonte social, da comunidade linguística à qual pertencemos que podemos fazer correlações entre o mundo interior (subjetividade) e as ações de sujeitos, que agem no mundo objetivo, por meio das palavras, num contexto social determinado.

A partir da problematização e do estudo da interação em sala de aula como espaço social demarcado pela ideologia capitalista, é que podemos trabalhar os significados das palavras, pois, segundo Bakhtin/Volochínov (2004, p. 95), “a palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial”.

E é diante deste fato existencial – neste estudo, a sala de aula – que recorro a Bakhtin (2004, p. 113), pois este aponta que a relação entre linguagem e alteridade existe e evidencia-se no encontro de consciências individuais que apreendem o mundo mediado pela linguagem; portanto, a palavra, na interação verbal, ocorrida no espaço sala de aula, sempre comportará duas faces, cuja relação é o produto da interação entre locutor e ouvinte. Relação essa que tem, na linguagem, a criação de espaços dialógicos pelas palavras, percebidas como uma espécie de ponte lançada entre os sujeitos do discurso.

Em consonância com o exposto, e a partir da perspectiva de Vygotsky (1996/2000), na qual o sujeito se constitui mediado pela palavra, que este artigo discute a responsividade, considerando o outro como aquele que é palavra alheia, ou seja, é aquela palavra alheia que é contraponto, que vai estabelecer possibilidades de respostas. Diante de tais respostas, contextualmente neste estudo, professora e alunos, devem se posicionar, assumindo a responsabilidade pelo que dizem. Nessa perspectiva, o outro é aquele que impõe a necessidade de responsabilidade no dizer, pois quando ao dizer algo, eu constituo o outro pela palavra, e, ao mesmo tempo, ele me constitui com sua resposta. O outro é mais uma possibilidade do que posso vir a ser, que me faz quem eu sou e a quem eu faço o que ele é. Sua expressão poderá ser uma parcela de mim no futuro. Eu, amanhã, poderei vir a ser um pedacinho dos outros eus que carreguei, a partir dessas vozes.

Portanto, é a partir da compreensão do papel mediador do professor, nas interações de sala de aula, aliada a uma perspectiva sócio-histórica da linguagem, que este estudo vê os signos como construção cultural, facilitadores no desenvolvimento mental dos alunos quando da reconstrução do conhecimento. Os signos possibilitam não só o contato com a cultura herdada, mas, também, seu questionamento, já que todo conhecimento é criação de um grupo social na medida em que os falantes, em interação e práxis diárias, se adaptam e transformam o ambiente que os cerca.

Nessa perspectiva, Moita Lopes (2002) aponta para o socioconstrucionismo, que pressupõe a natureza social do discurso e cujos significados são construções sociais, compartilhados por uma comunidade, situados em circunstâncias sócio-históricas particulares.

Desse modo, os significados, quando negociados entre interlocutores, são oportunidades nas quais “as pessoas se tornam conscientes de quem são, construindo suas identidades sociais ao agir no mundo por intermédio da linguagem” (2002, p. 30) e, desse ponto de vista, identidade é entendida, aqui, como uma construção social, uma forma de posicionamento subjetivo/identitário, por meio de múltiplos discursos que realizam uma prática social.

Ainda, segundo o autor:

O discurso como uma construção social é, portanto, percebido como uma forma de ação no mundo. Investigar o discurso a partir dessa perspectiva é analisar como os participantes envolvidos na construção do significado estão agindo no mundo por meio da linguagem e estão, desse modo, construindo a sua realidade social e a si mesmos (MOITA LOPES, 2002, p. 31).

Nesse sentido, introduzo a discussão da subjetividade como fator de integração das ações individuais e coletivas. *Bakhtin/Volochínov (1929/2004), ao considerarem a linguagem constitutiva dos sentidos culturais, aproximam-se de Vygotsky em relação à linguagem como um instrumento constitutivo no desenvolvimento psicossocial. Tanto para Bakhtin como para Vygotsky, a linguagem é tida como mediadora entre o eu e o meio e nesse processo se dá a constituição do indivíduo como ser social.*

A mediação entre o eu e o outro é realizada pela linguagem num tempo, num espaço social, por isso ela se encontra na base da constituição do ser social. Isto é, o homem é um ser que se constitui durante o seu percurso de vida, mediado pela linguagem, desenvolvendo a capacidade humana de criar valores, sentimentos, consciência, sempre numa interação social mediada pela linguagem. Em consonância ao exposto, segundo Bakhtin/Volochínov (1929/2004, p. 66), “é assim que o psiquismo e a ideologia se impregnam mutuamente no processo único e objetivo das relações sociais”. Portanto, é por meio da comunicação verbal que o caráter sociológico da consciência fica demarcado e, a partir da análise dessa comunicação verbal, pode-se ter consciência das representações que ali se evidenciam e das forças sociais que ora se apresentam.

Com vistas à maior compreensão das representações sociais que permeiam o contexto de sala de aula e a uma possível ampliação da consciência crítica do trabalho desenvolvido por educadores é que Moita Lopes (2002), seguindo a visão bakhtiana de linguagem, defende a análise das interações, observando a presença do outro nas relações estabelecidas pela prática dialógica, visando ao engajamento dos participantes. Por esse motivo, pautei as análises dos dados nas

categorias de Kerbrat-Orecchioni (2006) e escolhi observar princípios que regem o sistema e as tomadas de turnos em uma conversação.

Segundo a autora, as práticas comunicativas são procedimentos ordenados, que obedecem a esquemas pré-estabelecidos segundo regras funcionais que atentam para o princípio da cooperação conversacional, tais como: o princípio da alternância, no qual a função locutora deve ser ocupada por diferentes atores, assim como deve haver equilíbrio na duração e na focalização do discurso, evitando, com isso, o discurso autocentrado.

Na visão da pesquisadora da conversação, numa prática linguística, o mais comum é que a palavra circule num jogo de intercâmbio permanente entre os interlocutores. Essa é a prática comunicativa básica da experiência linguística, na qual o indivíduo encontra expressão desde o nascimento. Para ela, a interlocução é um intercâmbio comunicativo, onde os interactantes exercem influências mútuas. Todas as práticas comunicativas são procedimentos ordenados, que obedecem a esquemas pré-estabelecidos segundo certas regras funcionais de gestão da alternância dos turnos de fala, assim como um sistema de direitos e deveres, e consideram, também, uma coerência interna.

Nessa visão, as regras conversacionais vinculam-se fortemente ao contexto, e uma conversação será sempre a atualização de uma prática e/ou discurso em situações concretas de comunicação.

Também, segundo a autora, a alternância de turnos nem sempre se efetua de forma harmoniosa e ajustada. Nessa direção, podemos considerar um segundo aspecto, a regulagem, que ocorre a partir do revezamento dos turnos. Na análise dos excertos, neste artigo, empreendi esforços no sentido da observação do cumprimento ou não dessas regras e sobre quais choques entre os papéis interacionais e o estatuto comunicacional são revelados no engajamento discursivo.

Tendo em vista que, nesta pesquisa, a escola é compreendida como uma instituição social na qual circulam diferentes discursos, com representações sociais e vínculos ideológicos de matizes variados e, também, a sala de aula se constitui em um espaço a mais de ampliação da consciência crítica do professor e dos alunos.

Nesse sentido, o questionamento da atividade escolar, apresentada pelos excertos que analisei, buscou maior compreensão da correlação entre as falas e o contexto específico da aula gravada para repensar a subjetividade do professor e as marcas linguísticas deixadas nos alunos, a partir da reflexão crítica sobre os fatores políticos e ideológicos. Também, pautou-me a

compreensão de que ao agir na prática social as pessoas vivem e convivem no mundo objetivo, tecidas discursivamente pelas relações sociais historicamente construídas. Em outras palavras, a realidade social é humanizada pelos homens em suas ações que empreendem no mundo objetivo.

Por todo o exposto, a reflexão crítica dos valores culturais, mais especificamente neste estudo, aqueles focalizados por meio da interação em sala de aula, reconhecem na figura do educador um par mais experiente, que, ao assumir uma prática reflexiva, pode propiciar aos alunos oportunidades de adotarem uma postura crítica quanto às práticas sociais. Nessa perspectiva, o que se espera é a construção, por meio da interação, de espaços de discussão e negociação de sentidos e significados construídos socialmente para, a partir dessa interação, contribuir no resgate de valores cotidianos que propiciem aos participantes uma ética humanitária de conviver e ser diferente. Ou, como nos diz Freire (1996/2001, p. 153), “testemunhar a abertura aos outros, à disponibilidade curiosa à vida, a seus desafios, são saberes necessários à prática educativa”.

3 Alicerces metodológicos

Tomo por base metodológica, a Pesquisa Crítica de Colaboração, conforme definida por Magalhães (2011), fundamentada na Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural (TASHC), que pressupõe como meta a criação de espaços coletivos de aprendizagem e desenvolvimento na formação contínua de educadores – professores, equipe gestora e pesquisadores – cuja prática envolve colaboração, compartilhamento e transformações inovadoras, mas, também, tensão e conflito.

Também, Oliveira e Magalhães (2011), asseveram que, para o desenvolvimento das ações na atividade docente, a ação colaborativa crítica deve se propor ao desenvolvimento de um trabalho criativo sobre os caminhos e projetos coproduzidos, que objetivem a construção de identidades. Pautado pela aprendizagem e guiado por um discurso argumentativo, o trabalho criativo, busca a explicitação das diferentes identidades – singulares e plurais – que são expressas na multiplicidade de significados cristalizados. Dizem-nos, também, que esse discurso argumentativo só pode ocorrer em um contexto de confiança e consideração às colocações dos outros, e, assim, permitir a criação de significados compartilhados.

Como se vê, a metodologia de Pesquisa Crítica de Colaboração, como escolha teórico-metodológica, coaduna-se aos objetivos estabelecidos neste artigo, à procura por maior compreensão

dos processos de negociação de significados. Em um processo colaborativo, a intervenção e o desenvolvimento de ações dos participantes da pesquisa pressupõem que uma outra compreensão da realidade seja possível. Neste trabalho, como pesquisador, adotei uma abordagem dialética dos fatores reguladores da prática educacional por entender que, quando esta é questionada, tende a fomentar nos participantes um outro olhar com vistas à transformação.

Magalhães (2011, p. 15) defende que o processo de pesquisa crítica enfatize:

um modo questionador de pensar e agir, quanto a criar lócus para que os participantes organizem a linguagem de modo intencional e reflexivo para olhar, compreender criticamente e analisar os sentidos de suas ações, bem como por que e como agir, de forma a propiciar desenvolvimento a si e a outros.

Os instrumentos de pesquisa utilizados neste estudo para a geração de dados constituem-se de gravações de aulas em áudio. Durante a gravação da aula, fiz observações de campo num diário, pois, como atesta Minayo (2003), ele é um “amigo silencioso” e “sobre ele o pesquisador se debruça no intuito de construir detalhes que no seu somatório vão congregam os diferentes momentos da pesquisa”. Por essa razão, a aula não foi filmada, pois acreditei que assim, pela gravação da aula mais o diário de campo, fosse possível uma visão do contexto sem maiores problemas para a compreensão da interação.

Escrevi no diário de campo tudo aquilo que achei interessante, incluindo as ações e comentários dos alunos e da professora, ou seja, registrei todos aqueles elementos que me chamaram a atenção e que achei importantes para a compreensão da análise da aula que estava sendo gravada.

Neste artigo, especificamente, é analisada apenas uma aula, ocorrida em 29/09/05, numa sala de aproximadamente trinta alunos. Nesse dia, a professora tratou de conteúdos da língua materna, como formação de frases e conjugações verbais, que faziam parte das atividades avaliativas já iniciadas pelos alunos e que deveriam ser concluídas para acompanhamento dos pais quando da reunião prevista para 13/10/05. Também ocorreu, nessa aula, a cobrança da presença dos alunos às consultas com médicos especialistas na escola, no dia anterior.

O tratamento pedagógico dado pela professora em relação à explicação dos conteúdos foi realizado com a utilização da lousa. Após explicações e apresentação de exemplos, a professora permaneceu sentada em sua carteira, atendendo individualmente aos alunos com dificuldades na conclusão das atividades. Estes aguardavam o

atendimento da professora em pé, encostados na lousa. Eram chamados por fileira e nem todos iam até à professora, mas apenas aqueles que apresentavam maiores dificuldades.

A transcrição da aula foi feita segundo Marcuschi (2003), a fim de melhor organizar os dados. Todos os turnos da transcrição foram numerados e as identidades dos participantes foram preservadas, sendo seus nomes substituídos por letras: P indicando professora e A indicando alunos, conforme exemplo abaixo. Também foi utilizado o recurso do negrito sempre que se fez necessário ressaltar a seleção lexical efetuada pelos falantes para a observação dos temas desenvolvidos. Esses temas referem-se aos conteúdos trazidos pela professora para dentro da sala de aula e sua maior compreensão pautou-se na percepção de seus significados, se permitiam o engajamento discursivo nas interações estabelecidas, e quais as contribuições interativas de professor e aluno para criação do espaço de formação do sujeito.

Também é importante ressaltar que foram utilizados alguns recursos, tais como (+) e [[TÁ]], para maior compreensão da transcrição da conversação devido à relevância de ambos para a análise das participações na interação. O primeiro símbolo refere-se a pausas e o segundo a sobreposição de vozes.

Exemplo:

157 – P - mas é isso mesmo gente (+) é procurar soluções (+) (incompreensível) (+) e no material da professora há um documento que precisa ser entregue (+) é isso mesmo’(+) **e o passeio tá em pé” (+)**
158 – Alunos – [[TÁ]]
159 – Alunos - (incompreensível)
160 – P - **quem” (+) Aluno que dá trabalho (+)** aluno que tem muita ocorrência (+) o regulamento (+) **o código disciplinar da escola (+) fala o que”**
161 – Alunos – [[NÃO]] (+)
162 – P - não vai ao passeio (+) olha (+) se fosse AQUI (+) no último dia de aula (+) **você saiu de dentro dessa sala (+) correndo (+) sem pedir autorização para mim (+)** que estava aqui (+) e eu pedi para a escola PEGAR o aluno (+) e você acha que me atentando desse jeito (+) eu levo você para passear” não, né” **então não tem discussão (+)**

A aula teve duração de aproximadamente uma hora e dez minutos. A opção pela gravação permitiu fazer a análise da conversação estabelecida entre professora e alunos para a observação da construção das interações, de forma a perceber quantitativa e qualitativamente como esses sujeitos se revezavam nos turnos interlocutivos e que temas foram desenvolvidos, elementos esses importantes para a compreensão das interações.

Adotamos a abordagem de análise proposta por Kerbrat-Orecchioni (2006), que nos diz da importância de fazer, em primeiro lugar, uma análise das interações do ponto de vista quantitativo, ou seja, levar em conta quantas vezes cada um dos participantes fala. Acrescenta, ainda, a autora que essa análise quantitativa tem significado se for integrada, a seguir, a uma análise qualitativa das participações. Dessa forma, é possível, primeiramente, perceber quem falou e quantas vezes e, a seguir, integrar tal análise ao tipo de contribuição (análise qualitativa) que cada um teve para a construção da interação.

A análise qualitativa das contribuições, tanto da professora como dos alunos, foi observada nas trocas dos turnos e nos papéis interlocutivos assumidos (locutor e destinatário direto). Essa análise foi realizada por meio da observação da mobilidade ou estabilidade dos papéis interacionais assumidos, neste estudo, pela professora e pelos alunos, na abertura e no fechamento das unidades comunicativas, com vistas à compreensão das contribuições para a criação do espaço de formação crítica do sujeito.

4 Linguagem, identidade e desenvolvimento crítico

Para analisar *como é constituído o espaço de sala de aula*, fiz um estudo quantitativo das tomadas de turnos com o objetivo de verificar se, na conversa entre professora e alunos, as interações possibilitaram engajamento de todos com vistas à construção de suas identidades. É importante ressaltar que há, no quadro comunicativo, funções e responsabilidades caracterizadas pelo espaço institucional da sala de aula, porém, também há, nesse espaço, possibilidades para que a responsividade advinda das negociações dos interagentes possa se dar.

A partir da crença na possibilidade de maior percepção da participação dos alunos no quadro comunicativo, busquei analisar quantitativamente essa participação nas tomadas de turnos. Para tanto, apresento o quadro abaixo.

	Turnos	Palavras
Professora	152	4.139
Alunos	167	1.007

Quadro 1 - Quantidade dos turnos e de palavras da aula gravada em áudio com duração aproximada de 1 hora e 10 minutos.

Fonte: Dados coletados pelo autor.

A partir de um levantamento quantitativo dos turnos desenvolvidos entre a professora e seus alunos, organizei o quadro acima. É possível observar que o número de turnos dos alunos é um pouco maior que o número de turnos da professora, o que poderia indicar que o aluno tem espaço para a participação; entretanto, feita a análise do número de palavras desses turnos, notou-se que, ao contrário do número de turnos, a quantidade de palavras proferidas pela professora é quatro vezes maior do que a quantidade de palavras proferidas pelos alunos.

Essa discrepância, constatada ao comparar o número de turnos com a quantidade de palavras de cada um, revela a necessidade de um estudo qualitativo sobre os mesmos. Em geral, numa situação de sala de aula, a professora tem maior número de turnos e usa, também, maior número de palavras; como é o caso de uma aula expositiva, mas em outros casos não, como por exemplo, em uma aula em que os alunos trabalham em grupos.

Entretanto, é necessário verificar se a participação nas discussões, realizadas nesses turnos, por meio do estudo de suas finalidades, possibilitou que todos tivessem voz e participassem da construção de suas identidades no decorrer da interação. De acordo com Kerbrat-Orecchioni (2006), a relação entre professor e alunos é assimétrica por natureza (devido ao estatuto social de professora), sendo, portanto, importante verificar como foi construída a interação.

Portanto, os excertos, neste artigo, procuram destacar quem falou e quantas vezes, além de permitir observar qual o tipo de contribuição que cada um teve para a construção da interação. A análise qualitativa das contribuições da professora e dos alunos nos turnos observados possibilitou, ainda, refletir sobre as possibilidades criadas ou não pela professora para que seus alunos falassem e quais as contribuições de ambos para a criação do espaço de construção do sujeito, com vistas ao desenvolvimento crítico do aluno.

Vejamos o excerto 1, abaixo, em que se reproduz o diálogo a partir do qual a professora abre a unidade comunicativa referente a um **passeio** proposto aos alunos.

Excerto 1:

157 – P - mas é isso mesmo gente (+) é procurar soluções (+) (incompreensível) (+) e no material da professora há um documento que precisa ser entregue (+) é isso mesmo? (+) **e o passeio tá em pé” (+)**
158 – Alunos – [[TÁ]]
159 – Alunos - (incompreensível)
160 – P - **quem” (+) Aluno que dá trabalho (+) aluno que tem muita ocorrência (+) o regulamento (+) o código disciplinar da escola (+) fala o que”**
161 – Alunos – [[NÃO]] (+)

162 – P - não vai ao passeio (+) olha (+) se fosse AQUI (+) no último dia de aula (+) **você saiu de dentro dessa sala (+) correndo (+) sem pedir autorização para mim (+)** que estava aqui (+) e eu pedi para a escola PEGAR o aluno (+) e você acha que me atentando desse jeito (+) eu levo você para passear” não, né” **então não tem discussão (+)**

Por meio da análise qualitativa da interação, com foco nos turnos da professora e dos alunos, pode-se perceber que os papéis de interlocutores parecem ser imóveis, ou seja, não foi possível perceber, nas trocas comunicativas, a influência mútua entre os interactantes, o que para Kerbrat-Orecchioni (2006, p. 8) é compreendido como “*falar é trocar, e mudar na troca*”. Isso nos permite dizer que pode haver uma estabilidade do papel interacional da professora, pois ela abre e fecha as unidades comunicativas, sendo sua participação, quanto aos temas, preponderantes.

Os alunos mencionam que alguém irá ao passeio e a professora, então, começa a falar sobre o **aluno que dá trabalho**, diz que o aluno que dá trabalho não irá, porque existe o **código disciplinar da escola**, conforme pode ser visto no turno 160, e indaga um aluno, sobre **por que saiu de dentro dessa sala correndo, sem pedir autorização para mim**, (turno 162). A professora então fecha esse tema, no turno 162, dizendo **então não tem discussão (+)**. É importante mencionar que, de acordo com o código disciplinar da escola, o aluno não deve sair da sala sem pedir autorização, e é em relação a esse código, conhecido por todos, que ela justifica que o aluno não pode sair e fazer o passeio. De maneira explícita, a professora invoca o código para dizer ao aluno que não há negociação entre ela e eles. Isso parece mostrar que a professora não negociou, que não abriu espaço para a discussão e para a construção do sujeito crítico que, pela participação ativa na discussão, viabilizasse a ambos demonstrar seus pontos de vista e trabalhar os conflitos surgidos pelo comportamento apresentado pelo aluno.

Ainda com relação à análise qualitativa das tomadas de turnos, é possível perceber que a professora, por meio de perguntas, abre espaços à discussão sobre o passeio aos alunos (turnos 158, 159 e 161), porém são espaços curtos, após os quais retoma seu papel interacional (de professora). É possível perceber que há alternância de turnos, porém, parece que a professora exerce esse seu papel de educadora somente com base no estatuto (turnos 160 e 162), não problematizando questões relevantes para que o aluno pudesse fazer uma crítica quanto às regras criadas para controlar as atividades da escola, como vemos acima.

No excerto apresentado, parece ter sido negada a possibilidade da responsividade na interação, pois não foram oferecidos espaços de interlocução, não ocorreu efetiva participação,

não se percebeu o outro como sujeito de fala, ou seja, ao aluno foi negada a possibilidade da compreensão ativa, ou seja, que eles expusessem seus pontos de vistas, deixando de haver a discussão da compreensão dos sentidos de alunos e professora. Foi possível perceber, que a professora perguntou e falou sobre o passeio, e quando as crianças quiseram falar sobre quem iria ao passeio, a professora não abriu espaço para uma discussão, dizendo aos alunos que somente iriam ao passeio aqueles que se encaixavam no código disciplinar da escola, concluindo: **então não tem discussão (+)**.

Diante do caráter mediador das palavras na constituição dos significados e sentidos do agir, me parece possível dizer que no excerto apresentado as palavras não tiveram como propósito a discussão e a compreensão do porquê não ir ao passeio, pois as respostas foram monossilábicas ou inaudíveis (turnos 158, 159 e 161). Em outras palavras, não foram realizadas discussões sobre os sentidos das palavras monossilábicas. Esse seria o momento de todos se colocarem e tomarem decisões, assumindo, assim, suas identidades. A professora, no entanto, é quem falou, e os alunos responderam apenas de maneira sucinta e uníssona, demonstrando a não existência de uma interação responsiva, pela qual tivessem direito a que suas vozes fossem garantidas e asseguradas oportunidades de respostas pessoais, pois todos respondiam juntos. Na resposta em que todos falam juntos (turnos 158 e 161) e o diálogo justificado não ocorre, aquela é a única resposta possível para a pergunta.

Ao considerar as falas no excerto apresentado, sobre o regulamento (+), o código disciplinar da escola (+) fala o que”, não vai ao passeio (+), então não tem discussão (+), a professora, ao falar sobre código disciplinar, sobre o regulamento, posto que este último seja a regra, está mostrando que, na escola, a disciplina é uma regra e que deve ser seguida. Assim, conforme já discutido na análise dos turnos, isso parece demonstrar que a professora não abre espaços, uma vez que ela cita uma regra, e as regras, naquele contexto escolar, devem ser cumpridas sem questionamentos. Tais regras são dadas e não compartilhadas.

Tendo em vista a necessidade, colocada neste estudo, de discutir as questões ideológicas e as relativas à construção de valores, com vistas à construção das identidades de professor e alunos, considero que os temas surgidos na sala de aula são importantes categorias de análise, pois envolvem tais questões. Para isso, focalizei as realizações lingüísticas da fala da professora durante a aula gravada, para compreender como foram apresentados e negociados os temas surgidos no decorrer das interações.

Passemos agora à discussão dos temas trazidos para a discussão na sala de aula.

No excerto 2, abaixo, a professora está dizendo (turno 163) aos alunos que eles devem “se virar”, ou seja, que façam a atividade que havia sido proposta (procurar uma palavra no dicionário) para que ela possa fazer a chamada. Então, solicita silêncio para a realização da chamada, repreende o aluno R para que faça sua atividade. Entretanto, o aluno não tinha o dicionário e solicitava seu empréstimo a outro. A professora insiste para que ele faça a tarefa mesmo não tendo um. Surge, então, o tema da participação na banda da escola.

EXCERTO 2

- 163 – P – TÁ (+) da mesMa maneira (+)
deixe eu fazer a chamada primeiro (+)
até hoje vocês se viraram (+) mesmo não tendo dicionário (+)
ME permitam fazer a chamada (+)
Sen-tados (+)
e em silêncio (+) CI (+) OH (+)
quem vai fazer a chamada pra mim enquanto (incompreensível) (+)
164 - A - ninguém (+)
165 - A - a mão (+)
166 - P - não combina R (+)
um rapaz que não leva a Escola A sério na banda (+)
a banda se apresenta representando a Escola por aí TU-DU (+)
tem que se::er (+) gente boa viu (+)
gente (+) de primeira qualidade D (+) viu DR ((começa a chamada))
alguém viu Dm hoje” (+)
168 – Alunos - [[não]]

Parece-me que a participação nessa atividade, como nos mostra o excerto, é acompanhada de uma cobrança, por parte da professora, relacionada à disciplina do aluno, esta associada ao “ser um bom aluno na escola”. É interessante salientar que a professora, ao reforçar discursivamente esse comportamento, está reforçando um “modelo” ideal de aluno instituído na escola. E, nesse sentido, desloca a percepção das ações de sujeitos situados historicamente a modelos aceitos socialmente.

Conforme podemos ver na fala da professora, a disciplina escolar é importante para promover o ajustamento social, tanto dentro quanto fora da escola; portanto, sua ação em sala de aula, assim como as regras da escola, têm o sentido de fazer com que eles se ajustem lá dentro e levem esse comportamento para fora.

Nesse sentido, me parece que o significado da aprendizagem revelado é a adequação a padrões de comportamentos passados pela escola, que devem ser seguidos na vida cotidiana. Dessa forma, a escola reproduz comportamentos aceitos socialmente e privilegia aqueles que agem conforme regras pré-estabelecidas. Na perspectiva da construção da identidade dos alunos, acredito que a aceitação a normas sem argumentação exclui a dimensão da alteridade. Entendo também que, na relação de não-reconhecimento do meu *eu* para com o *outro*, há uma hierarquia de valores de alguns sobre outros. É dessa forma que, acredito, valores ideológicos de classe social sobrepõem-se no contexto social e, caso não sejam objeto de reflexão, podem ser reproduzidos nas práticas escolares.

É interessante, também, que o mesmo tema aparece no excerto 3 abaixo.

A professora inicia o turno 169 com uma fala de repreensão a dois alunos que não estavam compenetrados em suas atividades enquanto ela atendia as fileiras (alunos encostados na lousa) para questões individuais. Quando solicitava silêncio e eles não obedeciam, ela não voltava atrás; fazia-os sentar-se e aguardar.

O objetivo da aula, nesse dia, era que os alunos terminassem as atividades avaliativas para serem mostradas aos pais no dia da reunião. A professora perguntou aos alunos quem não havia terminado, dizendo-lhes que o fizessem, pois só assim justificariam suas participações na banda da escola. Complementa, no turno 171, que se calassem durante a realização das atividades e fizessem silêncio, pois eles não poderiam perder tempo na conclusão de suas atividades.

EXCERTO 3

169 – P - D (+) D (+) hoje eu não quero ver você perder um minuto (+)
porque senão (+) **não adianta se apresentar na Banda** (+)
e não ter aí condições de passar para a 5ª série' (+)
você também seu M (+) **UM participante da Banda** (+)
que vai se apresentar em tantos lugares diferentes (+)
e que não aprendeu a ler e escrever direito por que não é bom aluno”
as duas coisas não combinam viu” (+) Vamos trabalhar C” vamos
trabalhar (+) é (+) você (+) I (+)
170 – A - pois não”
171 – P - **calado! (+) Pessoal (+)**

Como podemos observar, a professora retoma, novamente, o tema da participação na banda como condição ao aluno que se esforçar e demonstrar um bom rendimento escolar, fazendo a correlação, quando diz “que as duas coisas não combinam viu”. Portanto, para ser um

representante da escola é preciso apresentar bom rendimento escolar, ou seja, participar dessa atividade extra-classe é uma gratificação, um privilégio concedido ao bom aluno da escola, uma troca. É evidente que tanto professor quanto escola devem incentivar o aluno a participar de todas as atividades da escola, porém, o que não pode transparecer é uma relação mercantil na participação.

No turno 171 a professora, depois de uma resposta do aluno, diz **calado**. Com isso, me parece que a professora, mais uma vez, mostra que não abre possibilidades para que os alunos realmente construam algum tipo de significado e, também me parece, que assim estamos observando mais uma vez a não criação do espaço de construção da identidade de um sujeito crítico e autônomo.

Nesse sentido a marca, predominante na relação é a da reprodução, pois (re) acentua o caráter reprodutor das relações sociais hierarquizadas, úteis à sociedade dividida em classes, que desprivilegia o contexto sócio-cultural do outro, uma vivência que poderia fazer parte dos conteúdos a serem trabalhados em sala de aula com o objetivo de desvelamento dessas mesmas relações de dominação, tendo por objetivo a construção de atitudes críticas dos alunos. Desse ponto de vista, segundo Moita Lopes (2002), o discurso como construção de significados não possibilitou engajamento discursivo em busca da reconstrução daquela realidade social e nem a problematização dos efeitos sócio-culturais. Parece-me que a professora não repensou suas representações de mundo, no sentido de perguntar como quebrar o naturalismo das relações sociais (assimétricas), portanto, desprovidas do caráter de vontade e prazer no ato do conhecimento, pois, reprodutora, desconsidera as vivências pessoais e desprivilegia o caráter criativo.

Ao realizar o estudo da interação entre professora e alunos, também considerando o tema da participação do aluno nas atividades extra-classe como um privilégio, que se revelou na aula e foi objeto de discussão em sessão reflexiva com a professora, me parece possível dizer que a ação do educador deve ser crítica, para propiciar maior qualidade das ações pedagógicas desenvolvidas em sala de aula. Para que isso aconteça, é necessário que o educador reflita sobre o quanto sua atuação em sala de aula pode favorecer os alunos a se posicionarem, também, criticamente, como sujeitos de ação, e tornarem-se críticos diante dos fatos sociais. A educação deve se expressar através de ações educativas que tenham como propósito o desenvolvimento político do indivíduo.

5 Considerações finais

Parece-me que, a partir dos excertos analisados, não foi possível perceber se a participação dos alunos na interação da sala de aula refletiu suas identidades sociais. Em outras palavras, na interação construída na sala de aula, não foi possível perceber a voz dos alunos, pois eles participavam somente respondendo, quase sempre, em uníssono e sem criatividade, o que pode demonstrar que os saberes dos alunos não foram relevantes para o processo de sua aprendizagem. A forma como foi conduzida a interação em sala de aula não revelou que os temas trazidos pela professora favoreceriam a constituição de sujeitos ativos na interlocução. O que foi possível perceber, pelas ações da professora, foi que os valores preponderantes na condução da interação foram os dela. Isso parece demonstrar que as práticas escolares precisam ser refletidas criticamente e, que o espaço da sala de aula, pode ser um espaço possível para a aprendizagem de práticas mais democráticas, favorecendo assim o princípio de alteridade.

Nessa perspectiva, das implicações políticas das ações dos agentes educativos, tendo como parâmetro o desenvolvimento das identidades dos alunos, o propósito é refletir criticamente sobre as práticas discursivas como práticas sociais e o quanto essa reflexão pode levar à autonomia os educandos.

Para tanto, é necessária maior consciência, por parte de nós, educadores, de que nossas atitudes podem ser propulsoras de subjetividade crítica, por meio de uma interação mais responsiva e de um posicionamento mais efetivo dos alunos quanto aos seus processos de aprendizagem.

As práticas escolares devem ser reconstruídas para possibilitar que os sujeitos que participam do processo educativo possam refletir sobre sua ação na resolução dos diversos conflitos existentes e assim, poderem agir no mundo objetivo de forma consciente, promovendo um processo de democratização social.

Referências

BAKHTIN, M. (VOLOCHÍNOV) (1929). *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo: Hucitec, 2004.

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Introdução e tradução: Paulo Bezerra. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

COLELLO, S. M. G. *A Pedagogia da Exclusão no Ensino da Língua Escrita*. São Paulo: Disponível em: http://www.hottopos.com/videtur_23/silvia.htm. Acesso em: 26 ago. 2004.

CORTELLA, M. S. *A escola e o conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos*. São Paulo: Cortez, 1999.

FREIRE, P. (1996) *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

GADOTTI, M. *Educação e Poder: introdução à pedagogia do conflito*. São Paulo: Cortez, 1984.

GENTILI, P.; FRIGOTO, G. *A cidadania Negada*. São Paulo: Cortez, 2001.

HABERMAS, J. *Pensamento pós-metafísico: Estudos Filosóficos*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2002.

HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Trad. Tomáz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP & A, 2005.

HOUAISS, A. *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Ed. Objetiva, 2001.

LIBÂNEO, C. J. *Democratização da Escola Pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos*. São Paulo: Loyola, 1984.

KERBRAT-ORECCHIONI, C. *Análise da conversação: princípios e métodos*. São Paulo: Parábola, 2006.

MAGALHÃES, M. C. C. *Pesquisa Crítica de Colaboração: escolhas epistemo-metodológicas na organização e condução de pesquisas de intervenção no contexto escolar*. In: MAGALHÃES, M. C. C.; FIDALGO, S. S. (Orgs.) *Questões de Método e de Linguagem na Formação Docente*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011.

MAGALHÃES, M. C. C.; FIDALGO, S. S. (Orgs.) *Questões de Método e de Linguagem na Formação Docente*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011.

MARCUSCHI, L. A. *Análise da conversação*. São Paulo: Ática, 2003.

MELLO, G. N. *Educação Escolar: paixão, pensamento e prática*. São Paulo: Cortez, 1986.

MINAYO, M. C. de S. (Org.). *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Vozes, 2003.

MOITA LOPES, L. P. *Identidades fragmentadas*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002.

OLIVEIRA, W. e MAGALHÃES, M. C. C. *A Colaboração Crítica como uma categoria de análise da atividade docente*. In: MAGALHÃES, M. C. C.; FIDALGO, S. S. (Orgs.) *Questões de Método e de Linguagem na Formação Docente*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011.

REGO, T. C. *Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

VYGOTSKY, L. S. (1934) *A formação social da mente*. Tradução do inglês por José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto e Solange Castro Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

_____. (1996) *Pensamento e Linguagem*. Tradução do inglês de Jefferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 2000.