

Alessandra Ferreira de Camargo

**O DIÁLOGO NA RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNOS:
A COMPLEXA TRAMA DAS INTERAÇÕES NO
COTIDIANO DA AULA NO ENSINO MÉDIO**

Dissertação apresentada ao curso de Mestrado em Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação, da Universidade de Passo Fundo, na Linha de Processos Educativos e Linguagem, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação, sob orientação da Prof.^a Dr.^a Flávia Eloisa Caimi.

Passo Fundo

2017

*A Antonio Carlos, Nedy e Pablo, que são abrigo e zelo.
A todos os professores e jovens, que dão sentido à vida escolar com suas vozes.*

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela fé que sustenta e guia em todos os momentos de luz e de escuridão.

Aos meus pais, Antonio Carlos Branco de Camargo e Nedy Ferreira de Camargo, que são os amigos mais fiéis, os ouvintes mais preocupados e os maiores incentivadores que eu poderia ter tanto nas minhas buscas pessoais quanto nas profissionais. Obrigada por todo apoio de sempre, amo vocês.

Ao meu companheiro, Pablo Cerbaro, que foi presente em todos os momentos desse processo, foi paciente e fiel, compreendendo a minha busca e me incentivando. Obrigada por me esperar, amo você!

Ao meu irmão que manteve a fé inabalável em mim, sempre me incentivando e torcendo para que eu conseguisse alcançar o meu objetivo.

Aos familiares e amigos queridos que entenderam os períodos de ausência e estresse, e sempre ofertaram palavras de incentivo e carinho.

À querida orientadora, Dra. Flávia Eloísa Caimi, pela confiança em mim, pelos ensinamentos teóricos e “de vida” que compartilhou comigo, pelo apoio e incentivo em todos os momentos, tornando esta conquista possível. Você é uma professora maravilhosa, exemplo de profissional e de pessoa.

Aos professores da banca, Dra. Adriana Dickel, Dra. Marlete Sandra Diedrich e Dr. Adail Sobral, pelo valioso excedente de visão e pela contribuição cuidadosa para a qualificação deste trabalho.

À professora-sujeito deste estudo e aos seus alunos, que aceitaram participar e contribuíram, com suas vozes, para a problematização aqui proposta. Sem a voz de vocês, não existiria esta dissertação.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação e à Universidade de Passo Fundo, pelos ensinamentos recebidos e pelo apoio na minha construção do ser professora.

RESUMO

O ser humano se constitui na interação, com o outro e para o outro, o que envolve a troca de enunciados, gestos, olhares e sentidos. A escola é, por excelência, um espaço de socialização secundária, por meio da qual os sujeitos interagem e se inserem nas formas da cultura vigente. A complexa interação entre professores e alunos, tomada como objeto nesta pesquisa, é eixo fundamental e estruturante da escola. As noções de Bakhtin e do Círculo sobre a linguagem se mostraram pertinentes para a abordagem analítica do tema, já que afirmam a importância dos enunciados na constituição dos sujeitos como seres sociais, uma das principais funções da escola. Assim, com base nas noções bakhtinianas, a pesquisa exposta por esta dissertação objetivou investigar que dispositivos enunciativos são mobilizados nas interações em sala de aula e como eles favorecem ou restringem o diálogo entre professor e alunos. Realizou-se um estudo de caso de tipo etnográfico e produziram-se dados por meio de observações de aula, de grupo focal e de entrevista, utilizando-se videogravações e diário de campo. O grupo sujeito selecionado foi integrado por uma professora da Área de Linguagens de uma escola da rede pública estadual e seus alunos do 2º ano do Ensino Médio, diurno e noturno, de um município da região norte do Estado do Rio Grande do Sul. Após a leitura e a análise prévia do material produzido, organizaram-se categorias temáticas provenientes dos tópicos e singularidades do material e, a partir desses temas, cenas das observações das aulas foram selecionadas em conjunto com excertos do grupo focal e excertos da entrevista com a professora, no intuito de se fazer um estudo do material com a base teórica bakhtiniana e utilizando como metodologia de análise a Análise Dialógica do Discurso (ADD). As categorias temáticas que emergiram do material foram: a presença da cultura na sala de aula, o jogo de poder na relação pedagógica, a utilização de perguntas pela professora, o uso do humor e da ironia nas interações verbais. Com base na análise do material, verificou-se que os dispositivos da compreensão responsiva ativa, da escuta alteritária e da abertura à multiplicidade de vozes foram os mais presentes nas cenas e excertos observados. Toda interação é dialógica, mas em alguns momentos, essa dialogicidade se expressa mais explicitamente. Nos enunciados em que se identificou a mobilização explícita dos dispositivos enunciativos, houve uma interação mais produtiva, o que favoreceu a qualidade dos diálogos estabelecidos. Ainda como resultado do estudo, houve a ressignificação da prática docente da pesquisadora, pois permitiu a superação da busca por consensos em favor da abertura de espaços para a multiplicidade de vozes em aula. O estudo realizado permite concluir, por fim, que o acionamento de dispositivos enunciativos pode contribuir para que a interação entre professor e alunos seja mais satisfatória, mas para que o uso de tais dispositivos advenha de princípios teóricos e não apenas da intuição, é importante e necessário ao docente a reflexão sobre suas concepções de diálogo e sobre suas próprias ações no diálogo com os alunos.

Palavras-chave: Interação na sala de aula. Diálogo. Multiplicidade de vozes. Escuta Alteritária. Compreensão Responsiva Ativa.

ABSTRACT

The human being is constituted in interaction, with the other and to the other, which involves the exchange of statements, gestures, looks and meaning. School is, by excellence, a space of secondary socialization whereby the subjects interact and are inserted in the forms of the current culture. The complex interaction between teachers and students, taken as an object in this research, is fundamental and structuring axis of the school. The notions of Bakhtin and the Circle about the language were relevant to the analytical approach of the theme, since they affirm the importance of the statements in the constitution of the subjects as social beings, one of the main functions of the school. Thus, based on the bakhtinian notions, the research exposed by this dissertation aimed to investigate which enunciative devices are mobilized in the interactions in the classroom, and how they favor or restrict the dialogue between teacher and students. It was realized an ethnographic case study and data were produced through classroom observations, focus group and interview, using video recordings and field journal. The selected subject group was integrated by a teacher of the Language Area of a state public school and her students of the second year of High School, day and night shift class, of a municipality in the northern region of the state of Rio Grande do Sul. After reading and analyzing all the material produced, thematic categories were drawn from the topics and singularities of the material and, from these themes, scenes from the classroom observations were selected together with excerpts from the focus group and excerpts from the interview with the teacher, in order to make a study of the material with the Bakhtinian theoretical basis and using as methodology of analysis the Dialogical Analysis of the Discourse (ADD). The thematic categories that emerged from the material were the presence of culture in the classroom, the power play in the pedagogical relationship, the use of questions by the teacher, the use of humor and irony in verbal interactions. Based on the analysis of the material, it was verified that the devices of active responsive comprehension, alterity listening and opening to the multiplicity of voices were the most present in the observed scenes and excerpts. All interaction is dialogic, but at times, this dialogicity is expressed more explicitly. In the statements in which the explicit mobilization of the enunciative devices was identified, there was a more productive interaction, which favored the quality of the dialogues established. There was a re-signification of the researcher's teaching practice, abandoning the search for consensus and opening spaces for the multiplicity of voices in class. Finally, the study concludes that the activation of enunciative devices may rather contribute to a more satisfactory interaction between teacher-students, but for the use of such devices to come from theoretical principles and not just from intuition, it is important and necessary for the teacher to reflect about his conceptions of dialogue and about his own actions in the dialogue with the students.

Key-words: Classroom interaction. Dialogue. Multiplicity of voices. Alterity Listening. Active Responsive Comprehension.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Imagem 1 – A escola e a interação professor-alunos	15
Imagem 2 – Metodologia da Pesquisa	25
Imagem 3 – Material de estímulo do grupo focal	70
Imagem 4 – Interpretação e diálogo	75
Imagem 5 – Combinações	89
Imagem 6 – Nunca viu uma câmera?	116

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Produção Científica CAPES / BDTD	31
Quadro 2 – Síntese das dissertações e teses selecionadas	32
Quadro 3 – Características desejáveis ao perfil de um “bom professor” de Língua Portuguesa e Língua Inglesa	66
Quadro 4 – Professores Indicados	66
Quadro 5 – Instrumentos de Produção de Materiais	71
Quadro 6 – Normas para Transcrição	71
Quadro 7 – Visualização dos temas e cenas	73

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	10
1.1 Construção da problemática: o trajeto percorrido	10
1.2 O contexto da escola contemporânea sob as lentes da literatura	16
1.3 A metodologia da investigação do diálogo na relação pedagógica	23
2 ESBOÇANDO A MEMÓRIA DO CAMPO SOBRE O DIÁLOGO ENTRE PROFESSOR-ALUNOS	29
2.1 A construção da memória da interação na relação professor-alunos: o que diz a literatura	30
2.2 A revisão de literatura e suas contribuições para a construção da pesquisa	41
3 BAKHTIN E A ANÁLISE DIALÓGICA.....	45
4 OS DISPOSITIVOS ENUNCIATIVOS DA INTERAÇÃO VERBAL EM SALA DE AULA	65
4.1 Os sujeitos da pesquisa e a escola participante	65
4.2 Sobre a produção e a análise dos materiais	69
4.2.1 A presença da cultura na sala de aula - “Ela aborda assuntos do nosso interesse, entendeu? A gente interage mais...”	74
4.2.2 O jogo de poder na relação pedagógica - “O professor tem que chegar e tem que conquistar território”	88
4.2.3 A utilização de perguntas - “Sempre tem que ter as perguntas”	115
4.2.4 O uso do humor e da ironia - “No meio da explicação, larga uma piadinha...”.....	129
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	137
REFERÊNCIAS	148
APÊNDICE	154

1 INTRODUÇÃO

Ser significa ser para o outro e, através dele, para si. O homem não tem um território interior soberano, está todo e sempre na fronteira, olhando para dentro de si ele olha *o outro nos olhos* ou *com os olhos do outro*. (BAKHTIN, 2011, p. 341, grifos do autor).

O ser humano se constitui, socialmente, com o outro e para o outro. Nessa relação acontecem interações através de enunciados, gestos, olhares, etc. A troca entre os sujeitos é complexa, pois envolve diversos fatores individuais e sociais que interferem/constituem diretamente tais interações. Nesse contexto, inserem-se a escola e as práticas educativas, pautadas pelas interações entre os sujeitos e entre seus contextos socioculturais. O estudo realizado surgiu a partir das minhas reflexões e inquietações, em diálogo com as inquietações dos outros com quem convivo na escola, sobre a complexidade das práticas docentes em relação ao diálogo estabelecido em sala de aula entre os sujeitos.

1.1 Construção da problemática: o trajeto percorrido

No percurso da realização do curso de Letras - Língua Portuguesa, Língua Inglesa e respectivas literaturas, iniciado em 2005, na Universidade de Passo Fundo (UPF), consegui me aproximar da prática escolar com olhos de investigadora, além dos olhos de aluna. Em 2007 iniciei a prática pedagógica como professora auxiliar em uma escola da rede privada. Desde então, nesta mesma escola, atuei em várias funções e em diferentes setores, período em que convivi com crianças a partir de dois anos de idade até adolescentes do Ensino Médio, o que me permitiu reconhecer a diversidade de sujeitos que ocupam o espaço escolar na contemporaneidade.

A partir dessas e de outras experiências que se seguiram ao longo dos anos de docência, após a conclusão do Curso de Letras e frente aos desafios vividos na escola, principalmente, no que concerne ao diálogo e às relações estabelecidas dentro do ambiente escolar, percebi a necessidade de continuar estudando a fim de construir outros conhecimentos necessários à prática pedagógica. O professor, não raras vezes, é visto como a referência para a solução de todas as questões que surgem (com os alunos, com os pais dos alunos, com a coordenação, com a direção da escola, com a sociedade), apesar de nem sempre estar preparado para pensar tais questões, para compreendê-las ou para solucioná-las. Por isso, senti a necessidade de continuar estudando e agregando conhecimentos teóricos e

científicos à minha prática cotidiana. Assim, fiz um curso de Especialização Lato Sensu em Administração Escolar, pela UPF, em cujo percurso se acentuou o interesse sobre as relações estabelecidas dentro da escola, dando origem ao trabalho de conclusão que tratou das relações entre os sujeitos no ambiente escolar, sob a ótica da afetividade.

Em 2014, ingressei no magistério estadual e pude intensificar minhas experiências com os jovens. Nesse contexto, percebi ainda mais a complexidade dos diálogos no ambiente escolar, diante da diversidade dos sujeitos e da heterogeneidade de seus contextos socioculturais. Nessa nova experiência, deparei-me com a dificuldade de mobilizar tais adolescentes e de envolvê-los nos processos de aprendizagem, de modo que se responsabilizassem pela própria construção do conhecimento. A realidade que agrega, numa sala de aula, cerca de quarenta alunos, provenientes de contextos distintos, torna desafiador o convívio entre os diferentes sujeitos, haja vista a complexidade das características particulares do ser jovem.

Em relação a esse convívio com os jovens, vivi algumas experiências de conflito, principalmente, quando propunha atividades ou tarefas que eles não se dispunham a realizar. Eu não conseguia entender algumas de suas atitudes e tentava impor a adesão e a realização das atividades. Tal postura gerava afastamento entre nós, prejudicando o envolvimento deles nos trabalhos propostos, conseqüentemente, distanciando-os da disciplina estudada. Apesar das experiências gratificantes que tenho tido no convívio diário com os alunos e da satisfação em contribuir para os processos de aprendizagem de outros sujeitos, muitas vezes enfrentei situações de desrespeito e de disputa na sala de aula. Na maioria dessas situações, os desentendimentos se iniciavam pela dificuldade em escutar o outro ou pela dificuldade em respeitá-lo. E, nessas situações, como professora, não me sentia capaz de auxiliar na resolução dos conflitos e na manutenção de um ambiente propício a interações verbais de qualidade, inclusive por acreditar na perspectiva distorcida de que apenas o acordo ou a concordância resultavam em diálogo. A vida invadia a sala de aula e, diante da minha inexperiência e desconhecimento, não conseguia promover uma comunicação satisfatória e uma relação de respeito entre as diferentes vozes e suas opiniões no ambiente pedagógico.

Em meio a essas reflexões, pude realizar uma experiência ainda mais desafiadora sobre o ser professora e sobre as minhas práticas docentes, quando, no início do ano de 2015, durante as férias escolares, fui designada para lecionar, em regime de substituição, em uma escola da rede estadual inserida em uma unidade de Centro de Atendimento Socioeducativo (CASE). Devido a esse contexto em que os alunos ficam internados na instituição, que funciona durante todos os meses do ano, as atividades da escola não são suspensas no período

de férias dos professores. A minha experiência ocorreu num período de um mês e meio, ao substituir os docentes titulares durante suas férias, mas foi uma oportunidade única de conhecer um pouco mais a realidade de outros jovens, nesse caso, em situação de vulnerabilidade social.

O CASE¹ atende a jovens adolescentes que cometeram ato infracional e que cumprem medida socioeducativa de internação e de semiliberdade. Os jovens internados, com quem convivi, tinham idades entre doze e vinte anos e provinham de realidades sociais diversas. A maioria dos adolescentes tinha envolvimento com drogas e apresentava frustração com a escola e com os “conteúdos” nela ensinados, além de uma grande lacuna nos processos de aprendizagem escolares. Muitos deles não estavam no ciclo escolar, série ou ano, correspondente a sua idade, tendo sido reprovados várias vezes na escola. Em nossas aulas, por razões de segurança, a orientação da instituição era de não comentar sobre a vida pessoal e de não questioná-los sobre os atos infracionais cometidos. Para seguir tal orientação era necessário um “malabarismo” pedagógico, pois a vida tem relação direta com a aula, principalmente com a aula de língua.

Das muitas experiências marcantes que vivi em contato com eles, comentarei a que se refere à relação pedagógica e ao diálogo estabelecidos entre professor-alunos. Ao chegar à escola, depois de cerca de três semanas lecionando na instituição, tomei conhecimento de uma professora que havia saído chorando de uma sala de aula, devido a um desentendimento entre ela e os alunos e que, devido ao ocorrido, a professora não estava mais trabalhando lá. Fiquei preocupada, pois a turma onde ocorreu a situação também era minha e o clima dentro da escola estava tenso. Naquele ambiente, há sempre a incerteza e o receio de uma possível agressão, frente à instabilidade dos alunos. Ao tentar iniciar a aula com a turma mencionada, não consegui, pois os alunos estavam agitados, comentando sobre uma professora que não olhava em seus olhos e que se negava a explicar novamente um conteúdo não entendido. Essa professora sobre quem eles comentavam foi a mesma que saiu da sala de aula chorando e que não estava mais trabalhando na escola. De certo modo, estavam justificando a agressão verbal deles contra a professora, questionando a maneira como ela lecionava. Geralmente, nesses casos, procuro não alimentar as reclamações e sugiro para a turma um diálogo franco com o(a) professor(a) envolvido(a), mas devido ao contexto da situação, acabei apenas ouvindo-os,

¹ O atendimento no CASE tem como base a Lei nº 11.800, de 28 de maio de 2002, o Decreto Estadual nº 41.664, de 6 de junho de 2002, a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Mais informações sobre o CASE estão disponíveis no *site* <http://www.fase.rs.gov.br/wp/institucional/historico/>. Acesso em 15 de maio de 2015.

porque sabia do que havia ocorrido com a professora de quem eles falavam. Não apresento tal relato em forma de julgamento da referida professora, tampouco da atitude dos alunos. O que ficou claro é que houve uma dificuldade em estabelecer um diálogo e em lidar com situações de conflito, o que me motiva a refletir.

É sempre um desafio estabelecer interações verbais satisfatórias e, maior ainda, quando, na realidade educacional com adolescentes infratores, o medo domina e interfere na forma de falar e de ouvir dos sujeitos. Em suas vidas, eles já conhecem o abandono, seja de cunho social, familiar ou escolar, mas nem por isso se conformam com as injustiças e as desigualdades reproduzidas, conforme aponta estudo de Feijó e Assis (2014).

Não teria a escola o papel de propiciar outras ferramentas para esses alunos, de modo que eles pudessem vivenciar ali experiências diferentes daquelas que experimentam em seu difícil contexto, marcado fortemente pelas desigualdades sociais? A escola não seria o lugar onde os alunos poderiam aprender a se relacionar com os pares e a aprender com o outro? Não teria a escola o papel de capacitar os alunos para interagirem, de modo a ampliarem as experiências construídas em seus contextos sociais e familiares?

O relato da experiência na escola situada no CASE serviu para fomentar os questionamentos já existentes que motivaram a realização deste trabalho. Mais do que nunca a investigação do diálogo entre professor e alunos se mostrou relevante. Apesar da experiência marcante na escola do CASE, o foco escolhido para este estudo foi o de jovens do Ensino Médio regular, sem a condição da internação devido a atos infracionais. Tal escolha se justificou devido ao difícil acesso da escola do CASE e ao contexto particular e específico daqueles estudantes.

O foco deste trabalho são os jovens e a sala de aula do Ensino Médio, portanto há a necessidade de contextualizar quem são esses jovens e como está organizado esse nível específico de ensino. O Ensino Médio de hoje - inserido no contexto da educação básica, que compreende crianças e jovens dos 4 aos 17 anos - obviamente, “[...] não é o mesmo das décadas de 1960-1970, da Lei 5692/71, nem das décadas de 1980-1990 (Lei 9396/96)” (ARROYO, 2014, p. 68). Isso porque os poucos jovens das décadas passadas que tinham acesso ao Ensino Médio pertenciam a uma elite econômica. Menezes (2001, p. 201) afirma que

o ensino médio público atual teve crescimento numérico exponencial, em escala inédita, não acompanhado por uma necessária transformação de qualidade; no entanto, em vez de lamentar a transformação hoje vivida pelo ensino médio, é preciso saudar a chegada a ele de um público que, antes, sequer o conhecia.

As escolas de Ensino Médio das décadas de 1950, 1960 e 1970 eram altamente seletivas e tinham a função de preparar os alunos para a universidade ou de lhes ensinar uma profissão. Hoje existe uma polêmica em relação ao foco do Ensino Médio, “[...] se ele deve estar mais voltado para a profissionalização ou para a formação geral, se para a cidadania ou para a universidade” (KRAWCZYK, 2014, p. 79). Somadas a essas dificuldades estão as tensões em relação ao currículo, já que constantes reformas incluem e/ou excluem conteúdos, dificultando o trabalho dos docentes.

Conforme dados do Censo Escolar² de 2016, o Ensino Médio Regular tem 8,1 milhões de estudantes matriculados. E, apesar desse grande número, em torno de 1,5 milhões de jovens, dos 15 aos 17 anos, não frequentam a escola. Conforme afirma Krawczyk (2014, p. 82),

se, por muitos anos, a escola média esteve restrita às camadas privilegiadas da população, nas últimas décadas esta realidade se transformou. Ao incorporar camadas sociais antes excluídas, também se levam para dentro da escola problemas estruturais de desigualdade do Brasil.

Outro dado revelado pelo Censo Escolar (2016), que mostra a realidade do Ensino Médio no Brasil, é a taxa de insucesso dos estudantes. A taxa de insucesso escolar, que se refere à soma das reprovações e do abandono dos alunos, tem o seu ápice no 1º ano do Ensino Médio. O Censo Escolar (2016) também revela que houve recuperação em relação às matrículas no último ano no Ensino Médio, com um crescimento de 0,7%, apesar do declínio em sua expansão ao longo da última década. Somados a esses dados, estão os relatos “[...] da falta de interesse por parte dos jovens, dos altos índices de evasão e fracasso escolar, da perda da identidade, quando na verdade o Ensino Médio nunca teve uma identidade muito clara” (KRAWCZYK, 2014, p. 77).

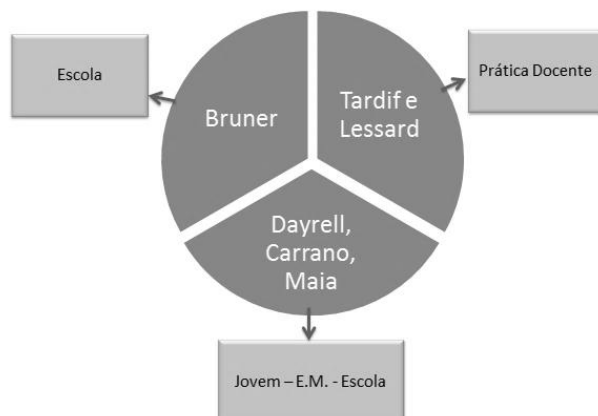
Para a compreensão da realidade dessa etapa tão importante da escolarização é fundamental o rompimento da tendência de encontrar culpados e a adoção de uma postura de conhecer tais juventudes presentes nas escolas brasileiras. Assim, é preciso ter em mente que “[...] reconhecer experiências, saberes e identidades culturais é condição para o relacionamento e o diálogo” (DAYRELL; CARRANO, 2014, p. 103).

² Dado apresentado no site do Portal do Ministério da Educação (MEC), somando o número de alunos das redes públicas e privadas de ensino. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 24/05/2017.

Cabe também mencionar, conforme afirmam Dayrell e Carrano (2014, p. 109), que “os conceitos de adolescência e juventude correspondem a uma construção social, histórica, cultural e relacional que, por meio das diferentes épocas e processos históricos e sociais, foram adquirindo denotações e delimitações diferentes”. A adolescência é “[...] uma primeira etapa de uma idade da vida mais ampla que é a juventude” (DAYRELL; CARRANO, 2014, p. 109) e a juventude é o momento em que acontecem as transformações biológicas, psicológicas e sociais do sujeito, parte de um processo de crescimento e amadurecimento. É na juventude também que os sujeitos procuram romper as referências do mundo infantil, descobrindo a si mesmos como indivíduos, com o auxílio do grupo ao qual pertencem. Diante de condições culturais e sociais distintas, existem modos variados de se vivenciar a juventude. Em face de tanta diversidade, Dayrell e Carrano (2014, p. 104) utilizam o termo juventudes, já que “[...] não podemos trabalhar com a noção de que existe uma juventude, pois são muitas as formas de ser e de se experimentar o tempo de juventude”.

A partir da problematização inicialmente realizada, buscou-se o suporte de alguns autores da área da Educação e áreas afins, como Bruner (1997, 2001), Tardif e Lessard (2013) e Dayrell, Carrano e Maia (2014), para o auxílio na representação do panorama da escola contemporânea e seus desafios, principalmente relacionados à interação entre professor e alunos. A imagem 1 apresenta os autores citados e os tópicos principais a serem esclarecidos por eles e utilizados neste trabalho no esforço de compreender a realidade da escola contemporânea, da prática docente e das vivências de sala de aula com os jovens.

Imagem 1 – A escola e a interação professor-alunos



Fonte: Elaboração da pesquisadora, 2017.

As ideias dos autores mencionados serão desenvolvidas na seção que segue.

1.2 O contexto da escola contemporânea sob as lentes da literatura

A educação escolar é uma das formas utilizadas pelas sociedades urbanizadas e pós-industrializadas para inserir os indivíduos na cultura, conforme afirma Bruner (2001, p. 7), além de ser, em si mesma, uma representação da forma de vida vigente. A escola, portanto, nunca é neutra. Ela “[...] fornece habilidades, formas de pensar, sentir e falar que, posteriormente, podem ser negociadas em troca de ‘distinções’ nos ‘mercados’ institucionalizados de uma sociedade” (BRUNER, 2001, p. 33). A escola reproduz relações de poder e outros valores culturais, mas também proporciona “brechas” capazes de fornecer ferramentas aos sujeitos para transformarem a sociedade em que vivem. Logo, a escola precisa ser entendida na sociedade em que está inserida.

Se as relações sociais, amplamente divulgadas pela mídia e experienciadas cotidianamente pelos sujeitos, estão repletas de casos de violência, de desrespeito, de individualização, de falta de diálogo e de dificuldade de relacionamento entre as pessoas, as relações estabelecidas dentro do espaço escolar também sofrem com os mesmos fatores. Nesse contexto, sendo o espaço escolar um espaço social, a vivência de relações de diálogo, de colaboração e de cooperação entre professor-alunos é cada vez mais desafiadora e impactada pela violência. A escola tende a utilizar um “currículo não-oficial”³ e, por meio dele, expressa “[...] suas atitudes em relação a seus alunos, suas atitudes raciais e tudo o mais” (BRUNER, 2001, p. 35). Bruner complementa a ideia afirmando que “a principal disciplina da escola, do ponto de vista cultural, é a própria escola” (2001, p. 35), ou seja, os ensinamentos escolares vão muito além dos conteúdos ensinados nas diversas disciplinas, já que os conhecimentos e valores estão impregnados nas falas e nas ações dos sujeitos uns com os outros.

A escola, por existir em uma cultura e por ser uma manifestação cultural, contribui para significar o lugar de cada sujeito dentro do seu ambiente. Tal significação, por vezes, repete algumas injustiças e desigualdades sociais, já que ela “[...] trata de poder, de distinções e de recompensas” (BRUNER, 2001, p. 35). É preciso indagar se, ao reproduzir alguns dos comportamentos da sociedade contemporânea, a escola realmente contribui, na medida do que se espera dela, para a formação de sujeitos emancipados e críticos. De que forma a escola pode transformar e não apenas reproduzir tais atitudes e relações? Quais “brechas” a escola

³ O currículo não-oficial é entendido por Bruner (2001) como a forma que a escola expressa, além dos currículos oficiais, seus comportamentos, visões de mundo e ideologias.

tem proporcionado a seus alunos para não repetir as violências e intolerâncias praticadas fora dela? Que oportunidades de (re)construção de si a escola tem propiciado aos jovens?

A interação entre professores-alunos e entre alunos-alunos é o eixo fundamental e estruturante da escola. É essencial entender essa relação complexa e paradoxal, já que representa para o professor “[...] ao mesmo tempo, a principal fonte de satisfação do *métier*, e a fonte dos desafios, das dificuldades de todo tipo; muitas vezes ela é também ocasião de descoberta de seus limites pessoais e profissionais” (TARDIF; LESSARD, 2013, p. 160). Essa conexão entre os sujeitos é, essencialmente, constituída na interação e é ela que permite a comunicação de pensamentos, ideias, sentimentos, emoções, saberes, etc. Enfim, a interação verbal permite conhecer o outro e a si mesmo, a partir da habilidade do sujeito de enunciar a sua orientação para a vida e seus pensamentos. Aí está, então, um dos maiores desafios do docente, o de expressar-se e o de auxiliar seus alunos para que eles também possam formular enunciados e elaborar/comunicar pensamentos e ideias com clareza.

Sobre os sentidos expressos no diálogo entre os sujeitos dentro da escola, Tardif e Lessard (2013, p. 249) complementam que “[...] o sentido que perpassa e se permuta em classe, as significações comunicadas, reconhecidas e partilhadas, são, assim, o meio de interação pedagógica”. A interação pedagógica é, por conseguinte, uma das principais formas de construção dos conhecimentos e, também, da aprendizagem. Assim, revela-se o valor da interação na construção da relação pedagógica professor-alunos e na construção da aprendizagem. A interação verbal é a própria linguagem, segundo Bakhtin/Volochínov (2009), isso porque é através dela que as palavras adquirem sentido. A interação verbal é um jogo de confrontos entre valores sociais e envolve a construção de significados e de ideias.

Meus jovens alunos são ativos, interagem e buscam o reconhecimento da sua voz dentro do espaço escolar. E, apesar de saber que a aprendizagem é construída entre os sujeitos e pelos sujeitos em um tipo de *subcomunidade de aprendizes*⁴, conforme conceito de Bruner (2001), ainda percebo, na minha prática pedagógica e na dos colegas professores, dificuldade em lidar com esses espaços dialógicos, de trocas e de divergência de ideias. Bruner, em seus estudos, aponta algumas possibilidades para que os propósitos pedagógicos sejam alcançados, e defende que, a partir da colaboração e da responsabilização dos indivíduos envolvidos, a sala de aula pode ser reconfigurada para um

⁴ A subcomunidade de aprendizes é uma proposta de Bruner (2001, p. 29-30) que diz respeito ao espaço criado em sala de aula, de interação e colaboração entre os sujeitos, de modo que “[...] os indivíduos que estão aprendendo também construam ‘andaimes’ uns para os outros”, superando o regime de “transmissão” dos conhecimentos de forma monopolizada. Assim, na interação entre os alunos e na organização desse espaço por parte do professor, há a negociação dos significados.

[...] tipo de subcomunidade de aprendizes mútuos, com o professor organizando os procedimentos. [...] essas subcomunidades não reduzem o papel do professor, nem sua ‘autoridade’. O que acontece é que o professor assume a função adicional de incentivar os outros a compartilhá-la. (BRUNER, 2001, p. 30)

Tal subcomunidade não prevê consensos, até porque o convívio pacífico entre diferentes vozes e diferentes opiniões é um desafio quase utópico nas sociedades contemporâneas e essa busca pelo convívio respeitoso entre diferentes vozes não implica apenas acordos e concordância de ideias. O predomínio de uma única ideia implicaria a prevalência de uma única voz, em detrimento/subjugação das demais e tal ação se constitui em um monologismo autoritário. A proposta de Bruner elege a sala de aula como um espaço de interação verbal entre os sujeitos, de modo que todas as vozes sejam ouvidas e sirvam de “andaimes”⁵ para as construções de todos.

A interação verbal entre os professores e alunos precisa ser construída, sem reduzir a importância do professor e nem destituí-lo de sua autoridade, mas também considerando quem são os alunos, a partir do reconhecimento de suas identidades e de suas práticas culturais. A autoridade docente está relacionada com a responsabilidade de organizar os espaços e de proporcionar trocas que contribuam para a construção do conhecimento. Porém, a autoridade está desgastada e alterada, ela não é “dada” pelo meio social, precisa ser construída cotidianamente. Um dos caminhos para a construção da autoridade do professor é através da prática coerente entre a fala e a ação, de modo que, através dos enunciados, seja assumida uma ação responsável e também ativa.

Isso porque, conforme afirmam Dayrell e Carrano (2014, p. 102), o desafio de trabalhar com os jovens é frequentemente apontado pelos docentes através da indisciplina,

essa se manifesta na crítica à “falta de respeito” com os professores, nas relações agressivas entre os próprios jovens, na agressão verbal e física, na “irresponsabilidade” diante dos compromissos escolares e na “dispersão” devido ao uso de celulares ou outros aparelhos eletrônicos.

E, por parte dos jovens, a reclamação é que “[...] a instituição parece se mostrar distante dos seus interesses e necessidades” (DAYRELL E CARRANO, 2014, p. 102). Além

⁵ O conceito de “andaime” proposto por Wood, Bruner e Ross (1976) se refere a todo tipo de suporte, com base em um sistema interativo, que esteja ao alcance do aluno, seja o professor, outro colega, etc., para auxiliá-lo na realização de alguma tarefa de aprendizagem.

disso, para eles, a integração escolar e a identificação com o professor são os fatores que dão sentido à escola. Como aponta Krawczyk (2014, p. 88)

o sentido da escola para os estudantes está bastante vinculado à integração escolar do aluno e a sua identificação com o professor. O interesse pela disciplina está diretamente associado à atitude do docente: ao jeito de ensinar, sua paciência com os alunos e a capacidade de estimulá-los.

Ora, de que forma, então, o professor conseguirá construir sua autoridade e incentivar a constituição de uma subcomunidade de aprendizes? Nesse sentido, conviver com a diferença e construir relações de respeito entre os sujeitos são desafios lançados aos professores na escola contemporânea. Os questionamentos de Teixeira (2014, p. 14-15) se somam às inquietações que impulsionam a composição dessa problemática de pesquisa, sobre o diálogo entre professor-alunos, nestes termos:

como a palavra tem estado presente em nossas relações com a garotada? Ou, que silêncios as escondem? Quais dinâmicas dificultam ou reprimem a palavra deles, de nossos jovens estudantes? Ainda que a palavra não possa faltar ao docente, ela também não pode faltar ao discente, pois somos, ambos, educadores e educandos, sujeitos de cultura.

Como sujeitos de cultura, os jovens são também produtores culturais, já que “o mundo da cultura aparece como um espaço privilegiado de práticas, representações, símbolos e rituais onde os jovens buscam demarcar uma identidade juvenil” (DAYRELL E CARRANO, 2014, p. 115). Nesse mundo da cultura juvenil, a diversidade é a característica principal, já que os diferentes estilos ganham formas de expressão e sentido.

Teixeira ainda afirma, assim como Freire (1996), a importância da escuta dos jovens por parte do professor. Nessa reflexão ela questiona se tal escuta acontece e de que forma ela acontece, assim os questionamentos de Teixeira (2014, p. 15) reúnem reflexões pertinentes: “Será que estamos procurando escutar o que eles pensam e sentem sobre a escola, sobre as nossas aulas, sobre nossa convivência e nosso trabalho? Será que os escutamos acerca do que eles pensam, desejam, esperam da escola em suas vidas de jovens, de cidadãos?”. A autora também distingue a importância dessas relações intersubjetivas, dessas interações, pois é no convívio com o aluno, “nesse encontro (por vezes, desencontro), nessa interação e convivência que tem origem a nossa existência como docentes” (TEIXEIRA, 2014, p. 18). Se é nesse encontro que a docência se constitui, é pertinente entender e refletir sobre tais situações entre professores e alunos.

Diante das dificuldades enfrentadas nas interações e relações escolares, atualmente, há uma tendência entre alguns docentes do cultivo de um sentimento de nostalgia, tentando recriar as experiências e lembranças do passado. Por esse motivo, ressalta-se a importância do conhecimento da historicidade da docência, que não é fixa e que se modifica conforme se modificam os processos sociais, pois “[...] não somos e não podemos ser iguais aos professores que tivemos ou exigir que nossos jovens alunos se espelhem nos alunos que fomos” (TEIXEIRA, 2014, p. 22). A postura nostálgica é, também, um dos fatores que afastam professores e alunos e dificultam o estabelecimento de uma relação dialógica, criam-se adversários e não colaboradores. Criam-se expectativas e rótulos de como um e o outro deveriam ser, o que dificulta o espaço para a descoberta e o reconhecimento de quem é o outro.

Para o entendimento da complexidade das relações entre professor-alunos, Teixeira (2014) aponta três aspectos relevantes a serem considerados. O primeiro diz respeito às imagens e às representações que cada professor cria em relação aos seus alunos, pois elas, muitas vezes, determinam a forma como essa relação se estabelece, direcionando as ações e as condutas do docente. O segundo aspecto se refere a uma característica inerente a essa interação entre os sujeitos, professor e alunos, em aula: é uma relação de poder. Desse modo, o acesso ao aprendizado e à informação acontece “[...] por meio de outras instituições, processos, mecanismos, equipamentos, como o caso da mídia, da internet, entre os de maior destaque [...] tudo isso torna vulnerável a autoridade dos professores” (TEIXEIRA, 2014, p. 32). Por fim, o terceiro aspecto é o da acessibilidade da escola às mais variadas camadas sociais – étnica, cultural, econômica, etc. – acentuando a diversidade dentro das salas de aula. Todos esses elementos contribuem para a reflexão sobre o contexto em que se estabelecem as relações pedagógicas e permitem o melhor entendimento da complexidade delas.

Além dos desafios apresentados, outro aspecto importante da relação professor-alunos é o imediatismo dos jovens, pois conforme afirma Morduchowicz (2003, p. 23), “frente ao professor há um aluno que absorve diariamente outras linguagens, saberes e textos que circulam na sociedade por meio de pedaços e fragmentos. São saberes mosaico que são feitos de partes”⁶. E, nesse contexto mosaico, mais do que nunca, chamar a atenção dos jovens e motivá-los para a aprendizagem é uma dificuldade da relação pedagógica. Krawczyk (2014, p. 89) afirma que

⁶ Tradução livre da pesquisadora. No original: “frente al maestro hay un alumno que absorbe diariamente otros lenguajes, saberes y escrituras que circulan en la sociedad a modo de trozos y fragmentos. Son saberes mosaico que están hechos de partes”.

[...] o interesse intelectual do aluno pelas diferentes disciplinas está bastante ligado a seu relacionamento com os professores e com seus resultados escolares. No geral, os alunos aprovam os professores exigentes, que utilizam diferentes recursos para explicar, que lhes facilitam a compreensão dos conteúdos e que têm disponibilidade para responder a suas perguntas, que aceitam ser consultados fora da sala etc.

Com base na reflexão realizada, evidencia-se a importância do estudo aprofundado das interações verbais na relação pedagógica entre professor-alunos. Várias questões são pertinentes: O que faz de um convívio entre professor-alunos um espaço de interações verbais qualificadas? Por que os alunos aderem às propostas de determinados professores? Que ações desses professores são capazes de mobilizar os alunos? Por que uns professores parecem gostar mais de estar com os alunos e, da mesma forma, os alunos têm preferência por alguns professores?

Com o objetivo de aprofundar a investigação da problemática apresentada, encontrou-se nas noções da linguagem de Bakhtin e do Círculo a fundamentação deste estudo. Isso porque, o estudo da linguagem desenvolvido por eles investiga as construções dos enunciados e a constituição dos sujeitos como seres sociais. Segundo Bakhtin (2011, p. 261), “[...] a língua passa a integrar a vida através de enunciados concretos (que a realizam); e é igualmente através de enunciados concretos que a vida entra na língua”. Dessa forma, considerando a relevância da produção de enunciados para a vida, mostra-se a pertinência de estudar os principais conceitos da criação verbal para uma possibilidade de melhor entendimento das interações entre professor-alunos.

Dentre os conceitos de Bakhtin e do Círculo sobre o discurso, os que se mostraram essenciais, após estudo de obras, para esta pesquisa foram: enunciação, gêneros do discurso, dialogicidade, alteridade, multiplicidade de vozes e compreensão responsiva ativa. Essas noções são tomadas como lentes para investigar os dispositivos enunciativos⁷ da interação verbal entre professor-alunos e suas potencialidades para a criação de um ambiente de diálogo satisfatório em sala de aula. Com base nos estudos de Bakhtin e do Círculo, entende-se, neste trabalho, que os dispositivos enunciativos se referem a todos os recursos da linguagem que constituem/compõem a interação verbal entre os sujeitos e são utilizados por eles, consciente ou inconscientemente, para produzirem seus enunciados e criarem sentidos. Cabe destacar que os conceitos bakhtinianos apresentados serão devidamente aprofundados no capítulo três

⁷ Alguns estudos, como o de Zavam (2006), consideram dispositivos enunciativos os gêneros literários, entendendo os dispositivos enunciativos como o todo de um enunciado produzido em determinadas situações, mas este não é o sentido adotado neste estudo.

deste texto, com a realização de uma efetiva interlocução com a obra de Bakhtin e do Círculo (2009, 2010, 2011) e com alguns de seus principais intérpretes (AMORIM, 2004; BARROS, 2005; FARACO, 2009; FIORIN, 2016; SOBRAL, 2009, 2011, 2013, 2014; SOBRAL, GIACOMELLI, 2016).

Sobre Bakhtin e suas obras, é importante também lembrar, conforme alerta Freitas (1996, p. 119), que “[...] a autoria de alguns de seus livros não se apresenta clara, pois uns são assinados por Volochínov e outros por Medviediev⁸. Esse assunto tem sido objeto de muitas discussões e não está de todo esclarecido”. Diante do debate infrutífero sobre a questão da autoria de três livros em especial: *Freudismo, Marxismo e Filosofia da linguagem* e *O método formal nos estudos literários*, Faraco (2009, p. 12) apresenta três direções assumidas pelos leitores das obras: a dos que aceitam a autoria da edição original; a dos que atribuem todas as obras a Bakhtin; e a dos que incluem os dois nomes na autoria. Neste trabalho será adotada a terceira direção, incluindo ao lado do nome de Bakhtin, o autor da edição original.

O estudo inicial dos conceitos do discurso de Bakhtin e do Círculo suscitou outras perguntas. Como os conceitos bakhtinianos, entendidos como dispositivos enunciativos, são mobilizados pelos sujeitos professores e alunos? De que forma os sujeitos em sala de aula se apropriam de dispositivos enunciativos da interação verbal? De que maneira o acionamento proposital de alguns dispositivos enunciativos influencia as trocas estabelecidas entre professor e alunos?

Com as questões citadas e os pressupostos em mente, para o trabalho desenvolvido, elegeu-se preliminarmente a pergunta: **Que dispositivos enunciativos entram em cena, em sala de aula, nas situações pedagógicas em que a relação dialógica professor-alunos é potencialmente satisfatória?** Neste sentido, o **objetivo geral** do estudo consiste em investigar quais são os dispositivos enunciativos mobilizados nas interações em sala de aula, que favorecem uma relação dialógica satisfatória entre professor-alunos. A partir do objetivo geral proposto, definem-se os seguintes objetivos específicos para esta pesquisa: a) compreender os elementos que constituem a relação pedagógica escolar como lugar de interação verbal e desenvolvimento humano; b) aprofundar a mobilização dos conceitos constituintes da filosofia bakhtiniana, como dispositivos enunciativos, na interação professor-alunos e c) explorar as potencialidades da mobilização desses conceitos para fomentar situações de diálogo satisfatório em sala de aula.

⁸ Há diferentes grafias para os sobrenomes dos escritores Medvedev e Volochinov, devido a diferentes traduções de seus nomes russos. Nesta citação, manteve-se a grafia conforme utilização de Freitas (1996).

1.3 A metodologia da investigação do diálogo na relação pedagógica

Pelas ideias até aqui articuladas, procurou-se evidenciar a relevância da investigação do diálogo entre professor-alunos, e, para tal, esse estudo segue a linha das pesquisas de enfoque qualitativo que pretendem contribuir para “entender o mundo e produzir conhecimento sobre ele” (FLICK, 2009a, p. 22). A pesquisa qualitativa caracteriza-se pela investigação da vida das pessoas, das histórias, dos comportamentos, entre outros, de modo que, por mais que se quantifiquem alguns dados, a análise feita é qualitativa.

O campo educacional recebe aportes de várias outras áreas do saber, como por exemplo, da Psicologia, da Filosofia, da Sociologia, etc., e, geralmente, desenvolve-se no âmbito das pesquisas qualitativas. Nessa pluralidade de saberes, é um desafio organizar uma memória da pesquisa em Educação, até mesmo porque a Ciência da Educação é uma ciência nova diante da história do conhecimento da humanidade e, por isso, está em processo de consolidação do seu percurso histórico e da produção do conhecimento na área.

A construção da memória de um campo de pesquisa é importante para que haja o avanço do pensamento e a construção de novos questionamentos, novos problemas. Construir a memória de um campo de pesquisa, e, por consequência, de um tema estudado envolve uma análise detalhada do que já foi dito ao longo do tempo. Bachelard (1996, p. 18) aponta que “para o espírito científico, todo conhecimento é resposta a uma pergunta. Se não há pergunta, não pode haver conhecimento científico. Nada é evidente. Nada é gratuito. Tudo é construído”. Além da investigação da memória do tópico a ser pesquisado, o cuidado metodológico é fundamental para qualificar o estudo realizado. Algumas vertentes de pesquisas da área da Educação têm assumido, cada vez mais, seu caráter de não neutralidade. Isso porque adotar uma postura neutra é, praticamente, impossível, já que os pontos de vista, geralmente, carregam os princípios e os valores dos sujeitos envolvidos, o que não é razão para a concretização de um estudo parcial, mas apenas uma constatação para que se mantenha a vigilância epistemológica ativa⁹.

Refletindo sobre o tema desta pesquisa, o diálogo entre professor e alunos, entende-se que a perspectiva epistemológica do construcionismo é a mais adequada para este estudo, pois

⁹ O conceito de vigilância epistemológica é apresentado por Pierre Bourdieu em sua obra “A profissão do sociólogo”. De acordo com o autor (BOURDIEU, 1999, p. 23), “a vigilância epistemológica impõe-se, particularmente, no caso das ciências do homem nas quais a separação entre a opinião comum e o discurso científico é mais imprecisa que alhures”.

“o conhecimento se constrói por seres humanos quando interagem com o mundo que interpretam” (ESTEBAN, 2010, p. 51) e interagem entre si. Nesse viés epistemológico, há a preocupação com a construção social do conhecimento, a partir de uma contribuição coletiva. A perspectiva teórica interpretativa é que está mais de acordo com o estudo proposto, já que há a preocupação com o indivíduo, e há uma concentração nos aspectos únicos, individuais e qualitativos. Nesse ponto de vista, “o enfoque interpretativo desenvolve interpretações da vida social e do mundo sob uma perspectiva cultural e histórica” (ESTEBAN, 2010, p. 59). Dentre as correntes do interpretativismo, este estudo se aproxima da corrente do interacionismo simbólico. Pode-se dizer, conforme afirmam Carvalho, Borges e Rêgo (2010, p. 149), que

o interacionismo simbólico constitui uma perspectiva teórica que possibilita a compreensão do modo como os indivíduos interpretam os objetos e as outras pessoas com as quais interagem e como tal processo de interpretação conduz o comportamento individual em situações específicas.

Em relação ao método de pesquisa, a pesquisa etnográfica é a que mais se aproxima da temática proposta nesta investigação, pois ela “[...] contribui para a descoberta da complexidade dos fenômenos educacionais e possibilita às pessoas responsáveis [...] um conhecimento real e profundo dos mesmos, orientando a introdução de reformas e inovações” (ESTEBAN, 2010, p. 163-164).

A etnografia propriamente dita implica uma imersão prolongada no campo e um detalhamento aprofundado da realidade investigada, por esse motivo, optou-se pela realização de um estudo de caso de tipo etnográfico. Este trabalho é um estudo de caso, pois investigará uma professora, em uma escola específica, em diálogo com seus alunos e de tipo etnográfico, pois haverá uma permanência no campo, buscando retratar o contexto do grupo pesquisado tal como ele é. Um estudo de caso focaliza uma situação particular e “[...] é importante pelo que revela sobre o fenômeno e pelo que possa representar” (ESTEBAN, 2010, p. 181).

Barros (2005, p. 29) explica que “a relação entre os interlocutores não apenas funda a linguagem e dá sentido ao texto, como também constrói os próprios sujeitos produtores do texto”. Ora, se os sujeitos se constituem no diálogo, é pertinente investigar como estão ocorrendo tais interações verbais, através das observações desses sujeitos, em sala de aula, interagindo. Assim sendo, focar esta pesquisa em um caso, uma professora e suas interações com os alunos, é buscar representar uma realidade educacional, como uma situação única, mas que possivelmente apresenta semelhanças com outras interações em diferentes salas de

aula. A sala de aula é o espaço formal para construção do conhecimento, onde professor e alunos se relacionam, interagem e se constituem.

Para melhor descrever e explorar tais interações verbais é fundamental também apresentar o contexto em que os sujeitos interagem, as condições, e as suas próprias interpretações sobre tais interações. Nesse sentido, as seguintes estratégias para a produção de materiais foram adotadas: observações das aulas, sessão de grupo focal com alunos e entrevista com a professora, conforme explicitado na imagem 2.

Imagem 2 – Metodologia da Pesquisa



Fonte: Elaboração da pesquisadora, 2017.

De acordo com Tura (2003, p. 184), a observação é “[...] um procedimento básico de investigação científica, da experimentação” e é ainda por meio da observação que o pesquisador “[...] estabelece uma relação de conhecimento com seu objeto de estudo, que é, por sua vez, um fenômeno concreto da vida social, imbricado em relações sociais e de poder e numa rede de significados socialmente compartilhados” (TURA, 2003, p. 184).

O processo de observação, de acordo com André e Ludke (2013, p. 30),

[...] ocupa um lugar privilegiado nas novas abordagens de pesquisa educacional. Usada como o principal método de investigação ou associada a outras técnicas de coleta, a observação possibilita um contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado, o que apresenta uma série de vantagens.

Assim, a organização do pesquisador e o cuidado epistemológico contribuem para a cientificidade da observação feita, de modo que, o uso de um roteiro para orientar o olhar da pesquisadora durante as observações de situações de interação verbal entre professor-alunos se mostra pertinente. Além do roteiro de observações, outro cuidado importante é registrar, “[...] da forma mais completa e precisa possível, os diferentes momentos da pesquisa,

incluindo suas incertezas, indagações e perplexidades” (TURA, 2003, p. 189) em um diário de campo. Quanto mais densa e detalhada a descrição registrada no diário de campo das observações realizadas, mais articulados e inteligíveis ficam os significados a serem construídos. A descrição das observações manifesta a necessidade “[...] de *tradução* de comportamentos observados, de ritos socialmente reconhecidos, de crenças compartilhadas” (TURA, 2003, p. 190, grifo do autor) em informações mais compreensíveis.

Apesar dos cuidados adotados para a realização das observações, sabe-se que a presença do pesquisador no campo afeta o clima, já que provoca “[...] alterações no ambiente ou no comportamento das pessoas observadas” (ANDRÉ e LUDKE, 2013, p. 30). A intensidade das alterações no campo, devido à presença do pesquisador, é refutada por outros estudiosos¹⁰, mas de qualquer modo vale ressaltar a importância da atenção em relação a esse tópico.

Além das observações, o fator positivo de utilizar a entrevista como instrumento para produção de materiais, ressaltado por André e Ludke (2013, p. 40), é que “[...] a entrevista permite correções, esclarecimentos e adaptações que a tornam sobremaneira eficaz na obtenção das informações desejadas”.

A realização de uma entrevista semiestruturada em profundidade com a professora participante da pesquisa serve para compreender as concepções educativas e as convicções pedagógicas que orientam a prática dela, além de tentar apreender as percepções da docente acerca do seu próprio fazer e a intencionalidade (se existente) de algumas estratégias metodológicas adotadas. A entrevista também tende a contribuir para esclarecer a imagem que a professora tem de si e de sua relação com os alunos, além de elucidar que dispositivos enunciativos são conscientemente mobilizados na interação verbal com os alunos.

Zago (2003) aponta para a complementaridade entre o recurso da entrevista e das observações, de modo a ressaltar a importância da ampliação das informações e dos diferentes ângulos observados. Além disso, a entrevista semiestruturada permite “[...] assegurar informações em maior profundidade do que poderia garantir um instrumento com questões fechadas.” (ZAGO, 2003, p. 298-299). Outros aspectos ressaltados por Zago (2003) são a importância da gravação das entrevistas, o que permite ao pesquisador maior liberdade para problematizar e conduzir a entrevista; a construção de uma relação de confiança entre o pesquisador e o sujeito entrevistado para a realização de uma boa entrevista; a capacidade do

¹⁰ Por exemplo, Guba e Lincoln (1981) apud André e Ludke (ANDRÉ E LUDKE 2013, p. 31) refutam a supervalorização das alterações provocadas no campo pela presença do pesquisador, argumentando que as alterações são menores do que se pensa, já que os ambientes sociais são relativamente estáveis.

pesquisador de demonstrar interesse pelo que o sujeito diz sem julgá-lo e a organização de um roteiro de questões que estimule a discussão entre os sujeitos sobre o tópico central da investigação.

Além das observações e da entrevista, o instrumento do grupo focal com os alunos se mostra relevante para “dar voz” aos jovens e espaço para as suas opiniões sobre a relação com os professores e o diálogo em sala de aula. A opção por realizar uma sessão de grupo focal nesse estudo foi por se entender que a companhia do grupo poderia possibilitar maior segurança aos alunos-sujeitos para expressarem seus pensamentos e ideias, nos respectivos contextos culturais.

O grupo focal é uma das ferramentas da pesquisa de abordagem qualitativa, já que a proposta da pesquisa qualitativa é de “[...] entender, descrever e, às vezes, explicar os fenômenos sociais ‘de dentro’” (BARBOUR, 2009, p. 12). O grupo focal pode ser entendido como um exercício de entrevista de um grupo, buscando gerar interação verbal entre os participantes. Assim, Kitzinger e Barbour (1999 apud BARBOUR, 2009, p. 21) afirmam que “qualquer discussão de grupo pode ser chamada de um grupo focal, contanto que o pesquisador esteja ativamente atento e encorajando as interações do grupo”. Além disso, para a realização de uma sessão de grupo focal é importante a organização de um roteiro prévio e de materiais de estímulo. Barbour (2009, p. 115) aponta a importância da utilização de materiais de estímulo como, por exemplo, os quadrinhos, pois eles, através do humor, “[...] quebram o gelo e dão permissão a levantarem-se questões difíceis”.

Outro recurso importante para o aprofundamento da imersão no campo é a utilização de videograções, pois assim é possível registrar o máximo da dinâmica da sala de aula e permite, ao pesquisador, a retomada posterior dos acontecimentos. Deste modo, todas as estratégias utilizadas para a produção de materiais contaram com videograções. Em seguida, fez-se necessária a transcrição do material videogravado em conjunto com os apontamentos do diário de campo, a fim de organizar o material produzido.

A organização do material empírico seguiu os critérios¹¹ de recorrência e singularidade. O material foi organizado, portanto, de acordo com a recorrência (repetição) e a singularidade (eventos únicos e significativos) de situações de interação verbal entre professora e alunos que pudessem auxiliar na resposta dos questionamentos propostos por esta pesquisa. Assim, com base nas recorrências e singularidades que emergiram dos registros

¹¹ Os critérios aqui apresentados foram discutidos previamente nos encontros da Linha de Pesquisa de Processos Educativos e Linguagens do Programa de Pós-Graduação em Educação da UPF, em encontros quinzenais com alunos mestrandos e doutorandos e professores da Linha, nos anos de 2015 e 2016.

produzidos acerca da relação professor-alunos e se mostram significativos para a solução da problemática do estudo, os temas foram elaborados. E, por fim, tais temas serão analisados com a lente do material de base selecionado, as noções da linguagem de Bakhtin e do Círculo.

Em seguida, no capítulo 2, será traçado um panorama de estudos existentes sobre o diálogo entre professor-alunos, buscando apresentar o que já foi dito sobre o tema e as possibilidades ainda a se explorar. O capítulo 3, conforme mencionado, apresentará um estudo aprofundado das noções de Bakhtin e do Círculo acerca da linguagem. E, finalmente, no capítulo 4 serão apresentados os sujeitos participantes da pesquisa, o material empírico produzido e a análise de tais materiais.

2 ESBOÇANDO A MEMÓRIA DO CAMPO SOBRE O DIÁLOGO ENTRE PROFESSOR-ALUNOS

Pesquisar é isso. É um itinerário, um caminho que trilhamos e com o qual aprendemos muito, não por acaso, mas por não podermos deixar de colocar em xeque “nossas verdades” diante das descobertas reveladas, seja pela leitura de autores consagrados, seja pelos nossos informantes, que têm outras formas de marcar suas presenças no mundo. Eles também nos ensinam a olhar o outro, o diferente, com outras lentes e perspectivas. Por isso, não saímos de uma pesquisa do mesmo jeito que entramos porque, como pesquisadores, somos também atores sociais desse processo de elaboração. (ZAGO, 2003, p. 307-308).

Todos os sujeitos que já passaram pela experiência da escola têm opiniões e ideias de como ela é e de como ela deveria ser. Fazer uma pesquisa em Educação precisa ser um exercício de superação da opinião e do senso comum. Essa superação não é simples, mas um aprendizado complexo de vigilância constante. Charlot (2006, p. 10) alerta que “um discurso científico sobre a educação não deve ser um discurso de opinião; ele não é científico se não controla seus conceitos e não se apoia em dados”. Além disso, há, no campo da Educação, uma mestiçagem de saberes, já que muitos dos discursos vigentes vêm de outros campos de pesquisa como a Psicologia, a Sociologia, a Biologia, dentre outros, conforme mencionado previamente. Essas fronteiras tênues entre as diversas áreas do conhecimento acabam, por vezes, influenciando o resultado das pesquisas, dificultando a construção de uma disciplina “Educação” de especificidades mais intensas e métodos próprios de pesquisa.

A construção dessa disciplina chamada “Educação” depende, como aponta Charlot (2006), da preocupação com a validação dos saberes produzidos e da construção da memória do campo. Essa validação dos saberes circunscreve-se num contexto de preocupações do pesquisador com “a interrogação permanente sobre as condições e limites do emprego das noções e conceitos, da validade de seu uso, e da utilização dos métodos e técnicas de investigação em função de cada objeto de pesquisa” (SANTOS, 1991, p. 56). Ou seja, diz respeito ao cuidado para transformar o objeto real em objeto científico. O objeto real advém das experiências primeiras dos indivíduos, das opiniões, dos ditos socialmente reconhecidos. O objeto científico, por outro lado,

[...] é o resultado de um processo de trabalho, protagonizado por um sujeito coletivo de conhecimento, que envolve elementos teóricos e práticos, processo pelo qual o objeto científico, confrontado com os objetos reais, deverá ser conquistado, construído e constatado. [...] Trata-se, aqui, de partir e, ao mesmo tempo, de ultrapassar o “problema social” ou a “questão social”, sem nunca esquecê-la, a fim de mais tarde poder reencontrá-la, explicada, enquanto questão sociológica. (SANTOS, 1991, p. 58-59).

Por isso, a construção do objeto científico é fundamental para o percurso da pesquisa.

Já a construção da memória do campo educacional é o estudo do que já foi produzido sobre o tema em questão, o que foi dito, como foi dito, a partir de que aparatos teóricos e chegando a que conclusões. O cuidado com a construção da memória é fundamental para que não refaçamos “[...] continuamente as mesmas teses, as mesmas dissertações, sem sabermos o que foi produzido anteriormente” (CHARLOT, 2006, p. 17).

Ademais, sem a memória do campo é difícil fazer novas perguntas e encontrar novos problemas de pesquisa, principalmente, devido ao excesso de discursos já prontos e instalados e ao excesso de respostas. Complementando a ideia anterior, buscamos o argumento de Bachelard (1996, p. 17, grifo do autor) ao afirmar que “o ato de conhecer dá-se *contra* um conhecimento anterior, destruindo conhecimentos mal estabelecidos, superando o que, no próprio espírito, é obstáculo à espiritualização.” Está aí mais um argumento para a necessidade da construção da memória do campo, pois se verifica a importância de “[...] substituir o saber fechado e estático por um conhecimento aberto e dinâmico, dialetizar todas as variáveis experimentais, oferecer enfim à razão razões para evoluir” (BACHELARD, 1996, p. 24). Mediante tais pressupostos, a seção subsequente será dedicada à apresentação de uma breve revisão de literatura, no esforço de sistematizar algumas produções que compõem a memória do tema da presente dissertação.

2.1 A construção da memória da interação na relação professor-alunos: o que diz a literatura

A partir das inquietações pessoais apresentadas no capítulo introdutório sobre as interações nas relações professor-alunos, que deram origem a essa pesquisa, não se poderia deixar de dialogar com outros trabalhos e outras pesquisas sobre o mesmo assunto. Deste modo, nesta sessão se dialogou com outros textos já escritos sobre o assunto a fim de transformar o objeto real mencionado em objeto científico, por meio da memória científica e da teoria.

As ferramentas tecnológicas disponíveis hoje facilitam o acesso às dissertações, às teses e aos artigos publicados, e, mediante tal acesso, o pesquisador pode fazer uma revisão da literatura existente sobre o tema abordado. O Portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de

Pessoal de Nível Superior (CAPES)¹², na internet, disponibiliza um Banco de Teses e, por meio dele, foi realizada uma pesquisa inicial com os descritores: *professor + aluno*, que encontrou, inicialmente, setecentos e cinquenta e oito trabalhos (758), com um recorte temporal de 2005 a 2015. Acrescentou-se o descritor *diálogo* aos descritores anteriores e o portal indicou cinquenta e três trabalhos. As variáveis encontradas nos trabalhos pesquisados foram muitas, grande parte aborda a relação professor-aluno a partir do viés teórico de Paulo Freire e não investiga o diálogo e a interação entre esses sujeitos com base no aporte teórico de Bakhtin e do Círculo.

Muitos dos trabalhos encontrados foram desconsiderados por pertencerem a outras áreas de conhecimento, ou por terem objetivos muito distintos da proposta desta pesquisa. A partir da leitura do resumo dos trabalhos, percebeu-se que poucos estudos publicados abordam a perspectiva do diálogo na relação pedagógica e, dos que se aproximam, menos ainda utilizam como referencial teórico as ideias sobre a linguagem de Bakhtin. Por isso, do total encontrado, restaram apenas quinze dissertações e teses, das áreas de Educação e Letras, que mais se aproximavam da proposta deste estudo.

Outro fator que influenciou a busca foi o fato de o Portal da CAPES apresentar, à época, apenas estudos dos anos de 2011 e 2012, devido a problemas de funcionamento no *site*, o que restringiu demasiadamente a delimitação temporal. Por esse motivo, além do Portal da CAPES, utilizou-se também para essa pesquisa o portal da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)¹³, do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICIT), que apresentou cento e setenta e três trabalhos para a busca feita com os descritores: *professor + aluno + diálogo + Bakhtin*. Após a leitura dos títulos dos trabalhos encontrados, selecionaram-se aqueles que se aproximaram deste estudo para leitura do resumo e posterior leitura aprofundada. Os estudos escolhidos para leitura aprofundada, num total de nove, seguem identificados no quadro 1.

Quadro 1 – Produção Científica CAPES/BDTD (2005 – 2015)

	Produção	Autor	Título
01	Dissertação – Mestrado em Educação – UNB – 2006.	SILVA, Alaídes Pereira	<i>Diálogo e qualidade na Educação Infantil: um estudo de relações na sala de aula.</i>
02	Dissertação – Mestrado em Educação – UFMG – 2010.	NASCIMENTO, Fernanda Zilli	<i>O que se aprende quando se fala em sala de aula: uma análise das interações orais em uma turma de EJA.</i>
03	Dissertação – Mestrado	RAMA, Solaine Costa R.	<i>Linguagens e Corpos: a relação entre alunos e</i>

¹² Disponível em <http://capesdw.capes.gov.br/>. Acesso em 17/06/2015.

¹³ Disponível em <http://bdttd.ibict.br/vufind/>. Acesso em 17/06/2015.

	em Educação – UMESP – 2010.		professores no ensino médio na perspectiva bakhtiniana.
04	Dissertação – Mestrado em Educação – UNIMEP – 2011.	PUCCI, Renata Helena Pin.	<i>O papel do professor na tomada da palavra pelo aluno na Língua Inglesa: uma análise das interlocuções em sala de aula.</i>
05	Dissertação – Mestrado em Educação – UFAM – 2011.	ROCHA, Micherlângela B.	<i>Estudo das interações sociais entre professores e alunos no Ensino Superior.</i>
06	Dissertação – Mestrado em Letras – UniRitter – 2011	SILVA, Miriam Teresinha Pinheiro da.	<i>Um estudo das representações de alteridade na relação professor-aluno da EJA no ensino fundamental.</i>
07	Tese – Doutorado em Letras – USP – 2014.	RAMOS, Rosana R.	<i>Conflito e cortesia: oportunidades para a prática do discurso argumentativo, na interação professor-aluno.</i>
08	Dissertação – Mestrado em Educação – UNB – 2014.	RODRIGUES, Silvia Souza de M.	<i>A Intersubjetividade na relação Professor-Aluno: questões para o trabalho pedagógico</i>
09	Dissertação – Mestrado em Psicologia – UFPR – 2015.	AGUIRRE, Alexander Tovar.	<i>A relação professor-estudante na universidade pública. Uma leitura bakhtiniana.</i>

Fonte: Sistematização da autora a partir do Banco de Teses CAPES e BDTD, 2015.

Os trabalhos citados, de maior proximidade com a questão proposta por esta pesquisa, foram lidos na íntegra e analisados, de modo a ser possível a construção do quadro 2, que segue, com a descrição dos itens fundamentais de cada um desses estudos.

Quadro 2 – Síntese das dissertações e teses selecionadas (2006-2015)

	Objetivo da Dissertação	Problema	Metodologia	Conclusões	Autores Trabalhados
SILVA, A. A.	“Analisar a qualidade da relação professor-aluno entre um grupo de crianças e uma professora em uma sala de aula da Educação Infantil, tendo como fator norteador o diálogo construído pelo grupo.”	“Quais as ações e estratégias do professor promotoras de diálogo nas relações interpessoais em sala de aula?”	Pesquisa qualitativa, que utilizou como instrumentos para a coleta de dados: a observação direta, o registro em vídeo das interações verbais e a entrevista semiestruturada. O grupo sujeito é composto por 25 crianças de 6 anos e uma professora da Educação Básica de uma escola da rede pública do Distrito Federal.	A partir das categorias de análise da escuta e da responsividade bakhtinianas, a autora conclui que a atuação docente é um aspecto promotor de qualidade na relação professor-aluno. As conversas e os pequenos gestos são fontes para a construção de uma relação baseada no diálogo, que compreenda uma escuta cuidadosa e a possibilidade de resposta ao que o outro diz.	Bakhtin; Freire; Vigotski ¹⁴ .
NETO	Analisar “como se configurariam os momentos didáticos que objetivassem ensinar e trabalhar os diversos usos da modalidade oral da língua materna em uma turma da Educação de Jovens e Adultos (EJA)”.	“Quais estratégias orais os alunos utilizam para introduzir e manter seu turno de fala em situações de interação na sala de aula? Quais são as formas que o professor utiliza para autorizar e desautorizar as falas dos alunos? Há um empenho docente em dar voz aos alunos? Por que somente alguns alunos são autorizados e chamados a terem voz	Pesquisa qualitativa de orientação etnográfica. Instrumentos: observação participante e anotações em caderno de campo com duração de 5 (cinco) meses, totalizando 30 horas de gravação em vídeo das aulas. O grupo sujeito é composto por um professor e os 42 alunos de uma turma de Ensino Médio EJA de uma escola municipal.	“As interações que ocorrem em sala de aula determinam quais os papéis sociais que os atores irão assumir; há a figura do professor que, em um intenso processo de negociação discursiva, estabelece as regras e padrões de comportamento esperados para aquela instituição. Assim, há o bom aluno, aquele que é chamado a participar, a corrigir as atividades publicamente, a falar em sala de aula. Há o aluno que não corresponde às expectativas da cultura escolar, por não dominar o padrão formal da linguagem ou não se enquadrar nas	Bakhtin; Schneuwly & Dolz.

¹⁴ Há diferentes grafias para o sobrenome do autor russo Lev Vigotski, devido a diferentes traduções que lhe são dadas. Nesta citação e nas próximas, manteve-se a grafia conforme a utilização do autor do trabalho mencionado.

		em sala de aula? Em quais situações e como ocorrem turnos de fala dos alunos?”		regras de tomada de turno de fala e <i>atropelar</i> a fala do professor. [...] Ao se restringir a participação dos alunos incluindo-os nos moldes estruturais de organização das atividades em sala, delimitam-se as possibilidades de diálogo e de criação em sala de aula.”	
03 R A M A	“Investigar a importância do corpo como facilitador na relação entre os alunos e o professor em sala de aula. [...] Compreender o corpo como antecessor à linguagem verbal na comunicação entre os sujeitos pesquisados.”	A partir de quais observações os alunos identificam os professores com quem, possivelmente, estabelecem um vínculo de afetividade? O corpo e a aproximação com a cultura dos jovens também são fatores importantes nessa relação?	Pesquisa Qualitativa; fundamentação fenomenológica. A pesquisa de campo foi realizada através de questionário, composto por dez perguntas abertas, com os alunos da 1ª, 2ª e 3ª séries do Ensino Médio em duas escolas, uma no município de São Bernardo do Campo e outra em Santo André, sendo uma da rede pública e outra da rede privada de ensino. Houve um total de 103 questionários respondidos.	Os alunos, em seus discursos, evidenciam a importância que dão ao corpo, quanto à linguagem utilizada pelo docente na relação direta com o aluno. Foi possível perceber também, nas respostas dos alunos, um jogo de sentidos em que o aluno aponta o professor como culpado de todo o fracasso a que está exposto, e ao mesmo tempo, coloca-se como vítima do que ocorre em sala de aula. As falhas na comunicação entre professor e alunos ficam evidentes no discurso dos alunos, além de apontarem para um distanciamento entre os sujeitos e para a ineficiência da linguagem utilizada entre eles.	Bakhtin.
04 P U C C I	“Analisar, em uma perspectiva discursiva, como as interlocuções (em inglês) que ocorrem na sala de aula possibilitam a ‘tomada da palavra’ pelo aluno, tendo como foco desta pesquisa, o papel mediador do professor como interlocutor que tem considerável domínio da língua inglesa.”	“[...] É possível afirmar que as atividades ‘dirigidas’, os diálogos ‘pré-moldados’, as realizações de tarefas, entre outras situações de comunicação propostas pelo professor em sala de aula oferecem condições para que o aluno ocupe o lugar de sujeito de seu discurso em inglês?”	Pesquisa de abordagem histórico-cultural. A pesquisa de campo foi realizada através de filmagens das aulas de inglês, ao longo de dois meses, de uma escola de idiomas no interior de São Paulo. O grupo sujeito é formado por cinco alunos do nível intermediário e sua professora.	Devido à condução da professora, há um escasso tempo para que os alunos possam elaborar as respostas, além da subvalorização da palavra do aluno. A professora não devolve a palavra a ele, impedindo um diálogo autêntico. Quando a professora deixa de lado o esquema pergunta-resposta e participa com sua opinião, com suas histórias, promove uma mudança qualitativa nos discursos dos alunos, que deixam o posto de colaboradores do discurso escolar para tomar parte no diálogo, opinar, argumentar, compartilhar experiências.	Vygotsky; Bakhtin.
05 R O C H A	Estudar as dinâmicas interativas entre alunos e professores, visando caracterizar as interações sociais que ocorrem em um contexto de ensino universitário privado do município de Manaus /AM.	Como os processos interativos atuam enquanto mobilizadores da construção do conhecimento ao longo de convergências e divergências nas interações, especialmente nas negociações quanto aos objetivos e desenvolvimento de atividades pedagógicas?	Pesquisa qualitativa, descritiva. Os sujeitos da pesquisa foram 14 alunos e 5 professores do curso de graduação em Pedagogia. Os instrumentos de coleta de dados da pesquisa foram o grupo focal e a observação participante.	“A interação professor-aluno saudável, complementar, dialógica, só é possível se o professor investe na aprendizagem significativa do estudante, se busca todos os meios de conquistar o estudante.” As interações entre alunos e professores, constituem um fator de motivação para o processo de ensino-aprendizagem, e o professor, enquanto facilitador do conhecimento se destaca como um referencial para o aluno, permitindo que o mesmo crie o seu próprio raciocínio, troque ideias, seja consciente e crítico.	Vygotsky.
06 S I L V A, M.	“Estudar as representações de alteridade na relação professor e aluno da EJA em uma instituição de ensino particular com uma infraestrutura diferenciada.”	“De que modo se manifestam as representações de alteridade na relação professor-aluno da EJA?”	Pesquisa de abordagem sócio-histórica e exploratória. Os instrumentos de pesquisa foram: observações, entrevistas e oficinas com professores e alunos da EJA do ensino fundamental de uma Instituição de ensino particular na cidade de Porto Alegre.	O aluno da EJA necessita da presença de um professor atento às suas necessidades de aprendizagem. Através da interação social e do diálogo os sujeitos podem estabelecer relações de alteridade de modo a se perceberem melhor, além de facilitar a apropriação do conhecimento.	Mikhail Bakhtin; Vygotsky; Charlot.
07 R A M O S	“Averiguar a existência (ou não) de um espaço favorável à prática da argumentação, na interação professor-aluno.”	De que forma as situações de conflito em sala de aula são aproveitadas a fim de que o discurso argumentativo tenha seu lugar na interação professor-aluno?	Pesquisa Qualitativa, etnográfica. O instrumento utilizados foram observações de aula em duas escolas, uma de Ensino Médio e CIEJA, além do uso do filme francês “Entre os muros da escola”. A pesquisadora também realizou entrevistas para o esclarecimento de alguns conceitos importantes ao	Situações de conflito devem ser aproveitadas como oportunidade para a prática da arte de argumentar. Os materiais observados mostraram uma inibição da prática da argumentação em ambos os contextos. A defesa da argumentação não inclui a defesa de se chegar a um acordo de ideias sempre. Há a defesa da exposição e a defesa das opiniões, com base no diálogo e na reflexão sobre a língua.	Muro; Perelman e Tyteca; Ducrot.

			estudo como noções de conflito, cortesia e polidez.		
08 R O D R I G U E S	“Discutir a relação professor-aluno como uma relação que envolve aspectos tanto objetivos como intersubjetivos e suas repercussões para o trabalho pedagógico.”	“De que modo o professor compreende e interpreta a importância da sua relação com o aluno? Percebe ele as repercussões desta relação no seu fazer pedagógico?”	Pesquisa Qualitativa em uma escola pública de Ensino Fundamental, séries iniciais, do Distrito Federal. Os instrumentos de pesquisa foram: entrevistas semiestruturadas com três professoras, a observação em sala de aula das turmas das professoras entrevistadas e um grupo focal com quatro alunas.	Ficou evidenciado nas narrativas e observações em sala de aula que “[...] o discurso das professoras é confluyente, voltado para a questão do ensinar e aprender, ouvir, mas, sobretudo, de controlar. [...] Uma maior compreensão do papel do outro no processo ensino-aprendizagem, poderia favorecer a relação do processo interacional com consequências no desenvolvimento e aprendizagem dos alunos.”	Morin; Vigotski.
09 A G U R I E	“Identificar no discurso dos estudantes de graduação da Universidade Federal do Paraná-UFPR os efeitos que os sentidos produzidos na relação professor-estudante têm sobre a configuração da formação universitária.”	“Quais efeitos de sentido produzidos na relação professor-estudante podem ser identificados no discurso dos estudantes de graduação da UFPR e como esses sentidos refletem/refratam a formação profissional?”	Pesquisa qualitativa participativa e pesquisa documental qualitativa. Os instrumentos de pesquisa utilizados foram observação participante do pesquisador nas ações do Projeto PermaneSENDO da Universidade Federal do Paraná, além da pesquisa no banco de Dados do referido Projeto. O grupo sujeito da pesquisa foram universitários da UFPR que participavam do Projeto PermaneSENDO.	“[...] O discurso meritocrático e individualista universitário tende a instrumentalizar as relações, ao ponto de tornar o outro desnecessário. [...] Segundo essa pesquisa, a qualidade da formação precisa se traduzir em ações pedagógicas e de acolhimento, especialmente nos dois primeiros anos dos cursos, nos quais os estudantes têm que se adaptar às exigências universitárias. [...] Projetos como o PermaneSENDO precisam tornar-se políticas internas da universidade, de forma a garantir recursos e continuidade às propostas reconhecidas pela comunidade estudantil.”	Bakhtin; Aquino.

Fonte: Sistematização da autora com base nos trabalhos encontrados no Banco de Teses CAPES e BDTD, 2015.

Após a síntese apresentada no quadro 2, realizou-se uma descrição detalhada das dissertações e teses analisadas. Alaídes Silva (2006) realizou a sua investigação no universo da Educação Infantil, focalizando o diálogo nas relações estabelecidas entre professora e alunos, com base nas teorias de Bakhtin, Vigotski e Freire. Com um grupo-sujeito de vinte e cinco crianças de seis anos e sua professora, Silva (2006) observou as interações em aula e, além das observações e dos registros em vídeo, a pesquisadora realizou entrevistas semiestruturadas com a professora. A pesquisa de campo foi produzida num período de aproximadamente cinco meses. A autora concluiu que os esforços da professora em estabelecer vínculos positivos com os alunos e a disposição dos sujeitos para o diálogo, contribuíram para a qualidade da relação pedagógica. O cuidado da professora com a escuta ativa das crianças evidenciou o diálogo, pois ela se propôs a “ouvir” inclusive os gestos das crianças, desvendando o ser de cada criança e suas singularidades. E, além de ouvir as crianças, frequentemente, a professora fez adaptações em seu planejamento de acordo com as intervenções das crianças. Nesses momentos, a pesquisadora encontrou indícios de escuta ativa e de responsividade, conforme referencial bakhtiniano.

Nascimento (2010) apontou a importância da investigação da oralidade e das interações/conversações em sala de aula, dentro de um universo de ensino da Educação para Jovens e Adultos (EJA). A autora, para melhor contextualização do campo, apresentou a

modalidade EJA, suas características gerais, potencialidades e fragilidades. A pesquisadora buscou um trabalho metodológico e didático em sala de aula focado na dinâmica oral da língua, mas, a partir das observações das aulas percebeu que o trabalho com a oralidade não é planejado, nem focado como conteúdo de ensino.

A metodologia utilizada no estudo é de “lógica etnográfica”, segundo palavras da autora. O uso de uma lógica etnográfica e não do método etnográfico em si se justificou pela diferenciação do trabalho realizado por Nascimento (2010) de um estudo etnográfico propriamente dito, já que o estudo etnográfico implica uma longa permanência no campo investigado. A pesquisa de Nascimento (2010) foi realizada em um período de quatro meses de gravações diárias em vídeos e registros em diário de campo, com a observação de uma turma de primeiro ano EJA em todas as disciplinas. Para constituir o *corpus* de análise, a pesquisadora utilizou apenas os materiais produzidos nas aulas de Língua Portuguesa/Literatura. A observação de todas as outras disciplinas possibilitou uma visão geral ampliada da turma e das interações estabelecidas entre os alunos e seus professores.

A partir da análise dos materiais, a pesquisadora concluiu que os papéis sociais que os atores (professor-alunos) assumem são determinados pelas interações verbais que ocorrem em sala de aula, de modo que há o professor que valoriza o discurso de alguns alunos em detrimento de outros, com base na sua expectativa dos comportamentos esperados. E os alunos, por sua vez, também assumem diferentes papéis, de maneira que o discurso de uns é mais valorizado do que o dos outros por atender mais aspectos das expectativas da cultura escolar. As considerações bakhtinianas mobilizadas na pesquisa se referem principalmente ao entendimento da interação e do diálogo como constituintes da subjetividade e aprendizagem dos sujeitos, inseridos em um contexto sócio-histórico, embora, ao longo da análise dos materiais produzidos, a pesquisadora não tenha mobilizado explicitamente o aporte teórico.

Rama (2010) utilizou o aporte teórico de Bakhtin e seu Círculo para compreender o corpo e a linguagem no relacionamento interpessoal em sala de aula. Os conceitos bakhtinianos mobilizados para a pesquisa foram: a linguagem concretizada pela interação verbal dos indivíduos e estudada por intermédio de observações desse fenômeno; o diálogo em contextos sociais; o *ethos* no discurso; a dialogicidade das relações humanas e a polifonia. Apesar de a relação entre a linguagem e o corpo ser atípica na teoria de Bakhtin, a pesquisadora justificou tal abordagem apontando algumas obras em que Bakhtin estabelece relação entre o corpo grotesco e o carnaval, como uma libertação do corpo. A preocupação da autora em colocar o corpo no processo educativo foi por considerar que os sujeitos não são apenas “cabeças pensantes”, mas sentem e observam o ambiente em que estão inseridos.

Para o desenvolvimento de seu estudo, Rama escolheu aplicar questionários aos alunos como instrumento para a produção de materiais. Foram cento e três questionários respondidos, que continham dez questões abertas. Os alunos participantes pertenciam ao Ensino Médio em duas escolas, uma da rede pública e outra da rede privada. Após a análise das respostas, a pesquisadora concluiu que, além da importância da forma de ensinar do professor e do respeito por seu aluno, há a relevância do corpo do docente na relação pedagógica. Ao considerar as respostas dos estudantes, a pesquisadora inferiu o quanto eles observam, analisam e interagem com o corpo, o visual, os gestos do professor.

A pesquisa de Pucci (2011) adentra o universo da aula de Inglês em uma escola particular de idiomas. A partir da abordagem histórico-cultural, a autora observou e filmou aulas de uma turma de nível intermediário por um período de dois meses, com o objetivo de investigar a tomada da palavra pelos alunos, de modo que os estudantes ocupem o lugar de sujeitos de seus discursos em Inglês. Após a análise do material empírico, considerando o viés teórico de Bakhtin e Vygotsky, a pesquisadora construiu episódios, que foram divididos em blocos temáticos acerca das interações discursivas em sala de aula. Os três blocos temáticos selecionados pela pesquisadora foram: da escolarização dos discursos, das oportunidades de fala, dos movimentos dos interlocutores. Cada bloco temático contou com dois episódios para análise.

A intenção da professora-sujeito foi de que os alunos participassem oralmente da aula, pois de acordo com a concepção dela é assim que eles aprendem a língua estrangeira. Entretanto, a professora dominou a palavra e adotou em seu discurso um modelo de perguntas-respostas, o que restringiu as oportunidades de fala dos alunos. Utilizando esse modelo prévio, a professora não conseguiu contribuir para uma maior participação e interação verbal dos alunos. Houve a subvalorização da palavra do aluno e a criação de diálogos não autênticos. Por outro lado, quando a professora participou com sua opinião e suas histórias pessoais, ela promoveu uma melhora qualitativa nos discursos dos alunos. Além disso, no momento em que a professora trouxe discussões significativas para o aluno, que permitiam que ele mobilizasse os seus saberes prévios, as interações verbais se intensificaram, pois o aluno tem o que dizer.

Rocha (2011), com base na teoria de Vygotsky, voltou seu olhar para o ensino superior e para as interações entre os sujeitos em sala de aula, professor-alunos, alunos-professor, alunos-alunos. Por meio de grupos focais e de observações, a pesquisadora produziu os materiais para a análise das interações. Os sujeitos participantes da pesquisa foram os alunos e professores do curso de graduação em Pedagogia de uma universidade

privada. Foram realizados grupos focais distintos com alunos e com professores. Esses materiais produzidos, dos grupos focais e das observações, foram analisados com o auxílio da Análise de Conteúdo de Bardin.

Das categorias pré-estabelecidas para análise (relação professor-aluno e relação aluno-aluno), resultaram as subcategorias: professor mediador do processo de ensino-aprendizagem; importância da relação professor-aluno; interações alunos-alunos na universidade; formação de grupos fechados na relação aluno-aluno; autoridade x autoritarismo dos professores; relação educativa na educação à distância. Mediante a análise dos materiais, a pesquisadora pôde concluir que a interação saudável e dialógica entre professor-aluno só é possível se há o investimento do professor, pois é a partir desse investimento em organizar as aulas e em conquistar os alunos que as interações verbais serão favorecidas e haverá a construção do conhecimento.

Miriam Silva (2011) investigou, em sua dissertação, as manifestações de alteridade na relação professor-aluno com estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA). De acordo com a autora, “o processo de aprendizagem está intimamente relacionado ao modo como o professor utiliza a linguagem para exercer a sua função em sala de aula” (SILVA, 2011, p. 15). Essa premissa se aproxima do pressuposto adotado no presente estudo, de que professores que mobilizam estratégias dialógicas, em aula, conseguem construir relações pedagógicas diferenciadas com os alunos.

A autora focou na categoria da alteridade e nas considerações de Bakhtin sobre o diálogo, além de fazer uso da teoria sociointeracionista de Vygotsky e da tese de Bernard Charlot sobre a relação do sujeito com o saber. Assim, através da base teórica apresentada, a autora investigou as estratégias, a partir da alteridade, usadas pelo professor para promover a participação dos alunos nas aulas. A pesquisa realizada foi de cunho qualitativo e de abordagem sócio-histórica. Os procedimentos de produção de dados adotados foram observações na sala de aula, entrevistas e oficinas.

Após a análise dos materiais, a autora concluiu que o indicador de representação de alteridade mais evidente foi o da interação social entre a professora e os alunos. Quanto ao caráter dialógico da linguagem, a partir da teoria de Bakhtin, os materiais mostraram que esse fator é perceptível nas aulas dialogadas e na utilização dos recursos audiovisuais (longas-metragens e vídeos) pela professora em situações formais de aprendizagem. O estudo também apontou que nas aulas em que os alunos conseguiram mobilizar saberes prévios houve maior interação verbal entre os sujeitos. Relações de alteridade também foram percebidas quando a professora conseguiu conhecer melhor cada aluno e se colocar no lugar deles.

Silva (2011) elegeu em seu trabalho algumas atividades pedagógicas como indicadores de representação de alteridade: a aula dialogada, o material exploratório, textos para leitura, audiovisuais, atividades culturais. Considerando o material produzido em campo, a pesquisadora identificou que as aulas dialogadas se referiam às aulas preparadas com temáticas de conhecimento prévio do aluno e de interesse da turma, que proporcionavam mais momentos de interação verbal e mais possibilidades de relações alteritárias entre os envolvidos.

Com base nos materiais exploratórios, a autora percebeu que, em parte, houve diálogo, mas a tendência da turma foi reproduzir o que já estava escrito. O que são tais materiais exploratórios no estudo de Silva (2011) e que atividades pedagógicas são realizadas com esses materiais exploratórios, foram perguntas que permaneceram sem respostas. A autora apenas afirmou perceber pouco diálogo nessas situações. As atividades culturais aconteceram fora do espaço da sala de aula, situações em que a pesquisadora não percebeu muito diálogo entre professora e alunos. Quanto às atividades audiovisuais, Silva (2011) identificou grande interação verbal entre os sujeitos em sala de aula na realização dessas atividades, mas não esclareceu que atividades foram essas.

Em sua tese de doutoramento, Ramos (2014) investigou a existência de um espaço favorável à argumentação na relação professor-aluno, em um universo de EJA e de escola de Ensino Médio, por meio da linguagem. O foco da pesquisa foi a observação do aproveitamento das situações de conflito para a construção de um espaço favorável ao discurso argumentativo. O conflito na tese de Ramos (2014) ganhou uma nova conotação, para além do entendimento comum de mal-entendido, maneiras diferentes de ver as situações, diferenças de interesse e de perspectiva, dentre outros. O conflito, nessa nova percepção, aponta para algo que é necessário ao aprendizado de estratégias de argumentação. Já a cortesia, apontada no título do trabalho, é entendida como a atitude daquele que mantém o poder diante de seu interlocutor e a polidez, no estudo, refere-se a comportamentos aprovados socialmente. Tais parâmetros de cortesia e polidez permitem à autora concluir que o estilo cortês adotado pelo professor se refere à situação em que o professor não entende os conflitos como uma agressão pessoal, mas age como um ator e aproveita as oportunidades de conflito para dialogar com o aluno e estimular a prática da argumentação.

Além das observações e dos registros em diário de aulas do Ensino Médio, das observações e gravações das aulas do CIEJA, as transcrições do filme francês *Entre os muros da escola* também foram utilizadas como *corpus* para a pesquisa. Ramos ainda realizou entrevistas com dez sujeitos inseridos nos ambientes de pesquisa, com o intuito de investigar

o senso comum sobre o entendimento de conflito. Para investigar os entendimentos dos sujeitos sobre os conceitos de cortesia e polidez, novamente, a pesquisadora utilizou questionários. Foram respondidos trinta e cinco questionários, por pessoas de diferentes faixas etárias, sexos, graus de escolaridade e regiões. Para a análise dos dados, Ramos (2014) utilizou as teorias sobre os atos de fala de Austin e Searle, além da análise do discurso de Pêcheux.

A autora também utilizou o aporte das teorias do discurso de Bakhtin para esclarecer a importância das réplicas, das contrapalavras, das divergências de opinião na constituição do diálogo, já que o conflito é próprio da linguagem. Os estudos de Ducrot sobre a argumentação foram suporte para a pesquisadora na análise dos materiais. Os estudos de Perelman e Tyteca também foram mobilizados pela pesquisadora, pois eles analisam discursos em ambientes de conflito. A análise de Ramos (2014) apresentou alguns fragmentos de aulas observadas no Ensino Médio e seguiu para a análise de cada uma das categorias eleitas no trabalho: estratégias de polidez, juntamente com algumas cenas do filme citado anteriormente. Após, a pesquisadora analisou os materiais produzidos nas aulas do CIEJA, utilizando as mesmas categorias.

Conforme a própria autora ressaltou, o estudo feito não analisou apenas os fracassos nas interações entre professor e alunos, mas apontou o aproveitamento das estratégias de polidez e cortesia para a construção de um espaço pedagógico favorável à argumentação. A análise das interações do grupo do Ensino Médio mostrou situações de conflitos explícitos e, naquele ambiente, tais conflitos foram sinônimos de agressividade e de desrespeito, não favorecendo uma prática discursiva argumentativa. As interações do CIEJA, por sua vez, mostraram conflitos implícitos, evidenciando a estratégia do professor de evitar, ao máximo, situações de conflito explícito e também não favorecendo um discurso argumentativo. E, por fim, a análise das interações do filme francês *Entre os muros da escola* apontou algumas cenas em que o conflito entre professor e alunos era explícito, mas contavam com o contra argumento do professor que, apesar da diferença de opiniões, prosseguia com o tópico tratado, possibilitando uma forma assertiva para lidar com os conflitos. Ramos (2014) não defende a possibilidade de um acordo de ideias sempre, mas a importância da exposição e da defesa de diferentes opiniões. O agir do professor com cortesia não garante sempre a fluidez do discurso e a argumentação, mas é uma escolha consciente, a fim de permitir que o aluno se expresse e possa agir em direção à argumentação.

Rodrigues (2014, p.18), em sua dissertação, objetivou “[...] discutir a relação professor-aluno como uma relação que envolve aspectos tanto objetivos como intersubjetivos

e suas repercussões para o trabalho pedagógico”. A fim de alcançar o objetivo proposto, a pesquisadora realizou um estudo com três professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental e com quatro alunas de 4º e 5º anos de uma escola da rede pública de ensino. Com base nas teorias de Edgar Morin, Vigotski e Akiko Santos, Rodrigues (2014) analisou o material produzido na pesquisa. A teoria da complexidade de Morin foi escolhida para auxiliar na análise do estudo feito, pois o princípio dialógico entre ordem e desordem também pode ser analogicamente percebido na relação professor-aluno. Rodrigues (2014, p. 24-25) explica essa analogia, afirmando que “[...] ambos se organizam e se desorganizam; se entendem e se desentendem num processo de construção de conhecimentos, no qual o princípio dialógico, neste caso, interligará as ações no espaço escolar”. Os estudos de Vigotski foram utilizados para o entendimento da

[...] constituição dos sujeitos a partir de suas relações, bem como o processo de desenvolvimento intelectual da criança tendo em vista o uso de instrumentos e dos signos como meios promotores e constituintes da aprendizagem, estando, portanto, imbricados no trabalho pedagógico (RODRIGUES, 2014, p. 29-30).

Os instrumentos para produção dos materiais foram entrevistas semiestruturadas, observações e grupo focal. As entrevistas foram realizadas com as três professoras com o objetivo de traçar um histórico da formação e do percurso profissional de cada uma delas. O grupo focal foi efetivado com as alunas participantes da pesquisa, já que o grupo focal é um tipo de entrevista de grupo adequado para favorecer a expressão das crianças. E em relação às observações, a pesquisadora realizou uma observação de aula de cada uma das professoras participantes do estudo. As entrevistas, as aulas observadas e os grupos focais foram gravados em áudio e vídeo, transcritos, descritos e, posteriormente, seguidos pela análise da autora.

Rodrigues (2014) apontou que as falas das professoras e das alunas indicaram a falta de clareza sobre o papel das relações intersubjetivas no processo de ensino-aprendizagem, pois restringem o papel das relações a questões de disciplina e/ou a questões de amizade e camaradagem. A pesquisadora, em sua análise, reflete a importância de uma maior compreensão do papel do outro no processo de ensino-aprendizagem, podendo tal reflexão “[...] favorecer a relação no processo interacional com consequências no desenvolvimento e aprendizagem dos alunos” (RODRIGUES, 2014, p. 95).

Aguirre (2015) traçou um panorama do ensino superior brasileiro de modo a justificar a escolha pelo tema da sua pesquisa: a relação professor-aluno na universidade. Nesse cenário, o autor problematizou a evasão dos estudantes universitários, aspectos da

privatização do ensino superior e o acesso pelos grupos populacionais historicamente desfavorecidos ao ensino universitário. Após, Aguirre (2015) descreveu a formação do professor e apontou como as lacunas dessa formação influenciam diretamente as práticas pedagógicas e dialógicas da relação entre professor e estudantes.

Os conceitos bakhtinianos mobilizados para análise das interações verbais entre os sujeitos foram a dialogicidade, a alteridade e os gêneros do discurso. O pesquisador analisou as interações ocorridas dentro do Projeto *PermaneSendo* por estudantes universitários, que consiste numa ação institucional da Universidade Federal do Paraná (UFPR) na tentativa de dar voz aos estudantes e estreitar a relação deles com a instituição, de modo que o espaço para a reflexão da universidade e das relações entre os sujeitos fique aberto. As Rodas de Conversa do projeto são utilizadas para discussão das experiências do mundo universitário e de estratégias para melhoria da qualidade na formação dos estudantes.

A análise dos materiais aconteceu a partir da seleção dos fragmentos pertinentes à pesquisa e foi orientada pela noção bakhtiniana de enunciação. A realidade universitária investigada expõe práticas pedagógicas pautadas pela competitividade e autonomia, evidenciando uma realidade contraditória. O discurso individualista e competitivo em vigor “[...] tende a instrumentalizar as relações, ao ponto de tornar o outro *desnecessário*” (AGUIRRE, 2015, p. 106, grifo do autor). O pesquisador indicou o uso da ironia como um recurso eficiente para romper o silêncio dos alunos e estabelecer um plano de comunicação. A disponibilização de espaços de diálogo entre a instituição e os estudantes pode melhorar a qualidade da permanência na universidade. Em diversos momentos, Aguirre (2015) percebeu uma falta de clareza do contrato didático entre professor-aluno, resultando em uma incompreensão entre os sujeitos, já que um não sabia o que esperar do outro. A ética de uma relação alteritária e a clareza nas propostas pedagógicas poderiam contribuir para um maior entendimento entre os sujeitos, é o que conclui o autor.

Após essa descrição dos estudos lidos, uma avaliação dos estudos em comparação com a proposta de investigação dessa pesquisa é apresentada na seção seguinte.

2.2 A revisão de literatura e suas contribuições para a construção da pesquisa

No esforço de sistematizar as principais ideias-força evidenciadas nas pesquisas analisadas, apresenta-se a seguir uma avaliação geral delas. Em relação aos grupos sujeitos das pesquisas, os trabalhos selecionados variaram bastante, investigando professores e alunos de diferentes níveis de ensino e de diferentes faixas etárias. Alaídes Silva (2006), em seu

trabalho, pesquisou um grupo sujeito de alunos e professores de Educação Infantil, enquanto Rodrigues (2014) analisou um grupo pertencente aos anos iniciais do Ensino Fundamental. Rama (2010) investigou sujeitos do Ensino Médio e Ramos (2014) pesquisou comparativamente interações verbais entre professor e alunos no Ensino Médio e na EJA. Nascimento (2010) e Miriam Silva (2011) investigaram grupos de sujeitos em um universo de EJA, enquanto Pucci (2011) estudou um grupo de alunos e uma professora de uma escola particular de ensino de língua. Por fim, Rocha (2011) e Aguirre (2015) pesquisaram os sujeitos no âmbito do Ensino Superior.

Apesar das particularidades de cada estudo em relação ao grupo sujeito investigado, em todos os trabalhos foi abordada a perspectiva da interação verbal entre professor e alunos. As peculiaridades de cada esfera de ensino foram descritas nos respectivos trabalhos, sendo possível perceber pontos em comum nos contextos, como, por exemplo, a prática de escuta entre os sujeitos e o exercício da alteridade bakhtiniana, nos estudos que utilizam o aporte de Bakhtin e do Círculo. Essas proximidades se mostraram fundamentais para o entendimento da problemática das pesquisas, independentemente da faixa etária dos sujeitos investigados.

Quanto à metodologia de pesquisa utilizada, grande parte dos trabalhos é de cunho qualitativo e emprega os mesmos instrumentos para a produção dos materiais: as observações de aula gravadas em vídeos, entrevistas semiestruturadas e grupos focais. Nascimento (2010) e Alaídes Silva (2006) utilizaram como instrumentos de pesquisa as observações e videograções de aulas, além dos registros no diário de campo. Alaídes Silva (2006) avançou na produção de materiais ao realizar entrevistas semiestruturadas com as professoras do grupo sujeito. Rama (2010) fez uso de questionários com os alunos para a produção do material. Rocha (2011) e Rodrigues (2014) realizaram observações de aulas, além de grupos focais com alunos. Enquanto Rocha (2011) utilizou a estratégia do grupo focal com professores, Rodrigues (2014) concretizou entrevistas semiestruturadas com três professoras. Miriam Silva (2011), em processo semelhante ao de Rodrigues (2014), usou observações de aula, entrevistas semiestruturadas e oficinas com o grupo sujeito como instrumentos para a produção dos materiais. Ramos (2014) adotou como instrumentos de pesquisa as observações e registros em diário de aulas do Ensino Médio (material produzido para a dissertação da autora), observações e gravações das aulas do CIEJA e as transcrições do filme francês *Entre os muros da escola*. Aguirre (2015) aproveitou os registros feitos pela UFPR no âmbito do projeto *PermaneSendo* como *corpus* de análise da relação professor-aluno na universidade.

Conforme pode ser observado, apesar de todos os estudos anteriormente citados apresentarem diferentes metodologias de investigação, há proximidade entre os instrumentos

para a produção de materiais. Essa percepção aponta a coerência entre o presente estudo e os estudos já realizados, pois há a convergência entre a maioria dos instrumentos de pesquisa utilizados. Por exemplo, a prática das observações na investigação da relação professor-aluno se mostra fundamental para que seja possível o entendimento da realidade observada pelo pesquisador e tais observações foram utilizadas como instrumento principal nos estudos apontados. O instrumento de entrevista semiestruturada com o professor e grupos focais com alunos também foi recorrente nas pesquisas descritas, mostrando a pertinência desses instrumentos igualmente utilizados no presente trabalho. Não obstante os diversos estudos tentarem responder diferentes perguntas, o espaço comum da sala de aula e a investigação das relações entre os sujeitos permitem aproximações.

Diante das perguntas feitas sobre as estratégias orais que os alunos utilizam para introduzir e manter seu turno de fala; as formas que o professor utiliza para autorizar e desautorizar as falas dos alunos; o empenho docente em dar voz aos alunos; como o corpo e a linguagem influenciam no relacionamento interpessoal em sala de aula; as possibilidades das atividades dirigidas em oferecerem condições para que o aluno ocupe o lugar de sujeito de seu discurso; as manifestações de representações de alteridade na relação professor-aluno; o aproveitamento das situações de conflito em sala de aula para favorecer/potencializar o discurso argumentativo; os modos de o professor compreender e interpretar a importância da sua relação com o aluno; os efeitos de sentido produzidos na relação professor-estudante que podem ser identificados no discurso dos estudantes, a que conclusões os estudos chegam?

Os resultados ressaltam a importância de uma escuta cuidadosa do professor, estimulando o aluno nessa direção; do estímulo à ampliação das participações dos alunos, de modo a aumentar as possibilidades de diálogo; do valor do corpo durante a comunicação; da relevância de diálogos significativos e pessoais para o estímulo à interação verbal e à argumentação na relação pedagógica; do investimento do professor para uma relação saudável, dialógica, significativa; de um professor atento às necessidades de aprendizagem dos alunos, preocupado em estabelecer relações de alteridade com eles; do aproveitamento das situações de conflito para a prática da argumentação; da maior compreensão do papel do outro no processo ensino-aprendizagem, trocando o discurso controlador por um colaborativo; de ações pedagógicas de acolhimento, escapando do discurso meritocrático e individualista. É possível perceber, nas conclusões apontadas, uma confluência entre as diferentes pesquisas no sentido da importância da escuta do outro, para uma relação que favoreça o processo interacional e o diálogo entre os sujeitos e, por fim, auxilie no processo de ensino e de aprendizagem.

Dentre os trabalhos supracitados, os que utilizaram principalmente o referencial teórico bakhtiniano foram os estudos de Alaídes Silva (2006), Nascimento (2010), Rama (2010), Pucci (2011), Miriam Silva (2011) e Aguirre (2015). Destes, apenas Alaídes Silva (2006), Rama (2010) e Aguirre (2015) utilizaram conceitos bakhtinianos na análise do material produzido em campo. Alaídes Silva (2006) optou pelas noções de escuta e responsividade. Rama (2010) elegeu a polifonia, o dialogismo, o *ethos* e o signo corporal. Aguirre mobilizou os conceitos de dialogismo, alteridade e gêneros discursivos em sua análise. Diante da vasta contribuição bakhtiniana sobre a enunciação e da complexidade das interações verbais entre professor e alunos, verifica-se a possibilidade e a pertinência da continuidade dos estudos da interação pedagógica com o aporte teórico de Bakhtin.

Com base no que foi exposto nesse capítulo, pode-se perceber a importância do estudo do diálogo na relação entre os sujeitos em sala de aula e as possibilidades de aprofundamento e ampliação das discussões sobre o tópico. Bakhtin e o Círculo produziram um valioso estudo sobre a linguagem e muitas noções bakhtinianas ainda não foram exploradas nos estudos educacionais, o que permite averiguar o quanto os estudos dos autores russos ainda podem contribuir para a investigação da interação pedagógica. A verificação da literatura existente e a construção da memória do tema estudado se mostraram de fundamental importância para o encaminhamento deste trabalho, já que permitiram a percepção das perguntas que ainda não foram feitas e dos caminhos possíveis até então não percorridos. Nessa perspectiva, algumas questões mostram-se relevantes: Que ações dos professores são capazes de mobilizar os alunos a interagirem e a participarem das aulas? Que estratégias da interação verbal são utilizadas pelos professores para estimularem a fala dos alunos? De que estratégias os professores se valem para o exercício de uma escuta alteritária? O que implica a escuta alteritária na construção da relação pedagógica dialógica? De que formas as noções de alteridade, de multiplicidade de vozes e de compreensão responsiva ativa são perceptíveis nas interações verbais pedagógicas? Que outras noções bakhtinianas são/podem ser mobilizadas no diálogo professor-alunos?

Considerando-se, então, os estudos realizados e o caminho percorrido até aqui, cabe, neste momento, lançar-se à investigação aprofundada do aporte teórico proveniente de Mikhail Bakhtin e do Círculo. No capítulo seguinte, apresenta-se um estudo dos conceitos bakhtinianos pertinentes a este estudo.

3 BAKHTIN E A ANÁLISE DIALÓGICA

A palavra falada é imediata, local e geral. Quando falamos, falamos para ser ouvidos imediatamente, com quem está ali ao pé de nós, e de modo a que sejamos facilmente entendidos d'ele, que sabemos quem é, ou calculamos que sabemos e que pode ser toda a gente... (PESSOA, Fernando, 2016)

Em um trabalho que se propõe a investigar os dispositivos enunciativos mobilizados nas interações em sala de aula e a natureza das relações estabelecidas entre os sujeitos neste lugar, utilizar a referência dos estudos de Bakhtin e do Círculo de que ele fez parte mostra-se uma estratégia pertinente. Isso porque, conforme mencionado no capítulo introdutório, os estudos do Círculo sobre a linguagem e a interação entre os sujeitos estão diretamente ligados à constituição social dos indivíduos. Sendo a escola um lugar de socialização, humanização e de aprendizagem formal, os conceitos bakhtinianos adquirem papel central para o melhor entendimento das relações estabelecidas entre professor e alunos, mediados pela linguagem.

Freitas (1996, p. 172), em suas considerações, problematiza justamente a interlocução entre Bakhtin e a educação, que faz (re)pensar a relação professor-aluno como uma relação de enfrentamento, de construção partilhada:

O que é o aluno para mim? Objeto que observo e sobre o qual derrubo o “meu saber” ou um sujeito com o qual compartilho experiências? Alguém a quem não concedo o direito de se expressar, o direito da autoria? Ou quem sabe, apenas reconheço sua voz quando ela é espelho da minha? Aceito seu discurso apenas quando reproduz o meu? O que acontece em minha sala de aula? Ela é um espaço para monólogos ou o lugar onde muitas vozes diferentes se entrecruzam? Que tipo de interações aí transcorrem? Falo para um aluno abstrato ou ele existe para mim marcado pelo tempo e espaço em que vive? Conheço o seu contexto, os seus valores culturais? O conteúdo das disciplinas tem a ver com esse meio cultural, com a vida dos alunos? Minha sala de aula é um espaço de vida ou apenas assepticamente pedagógico?

Tais perguntas poderiam ser feitas por todos os docentes, em um processo de prática reflexiva, podendo também contribuir para a construção de uma prática pedagógica inclusiva e de diálogos profícuos aos processos de ensino e aprendizagem. Tais apontamentos justificam a pertinência, em nosso estudo, em refletir sobre os dispositivos enunciativos na relação dialógica entre professor e alunos com a lente das contribuições de Bakhtin e do Círculo.

Neste capítulo, em que se pretende problematizar alguns dos principais conceitos de Bakhtin pertinentes a este estudo, parte-se de uma breve contextualização do autor, do Círculo e de suas obras, para melhor entendimento da Filosofia da Linguagem bakhtiniana.

Mikhail Bakhtin foi um intelectual russo que, a partir de uma educação privilegiada e de suas experiências convivendo com a poliglossia e com diferentes grupos étnicos e de distintas classes sociais na infância, conforme Clark e Holquist (2008, p. 49), preocupou-se intensamente, quando adulto, com as questões da linguagem. Bakhtin participou de um círculo de amigos intelectuais que, posteriormente, ficou conhecido como o Círculo de Bakhtin. Esse grupo foi

constituído por pessoas de diversas formações, interesses intelectuais e atuações profissionais (um grupo multidisciplinar, portanto), incluindo, entre vários outros, o filósofo Matvei I. Kagan, o biólogo Ivan I. Kanaev, a pianista Maria V. Yudina, o professor e estudioso de literatura Lev.V Pumpianski e [...] Mikhail Bakhtin, Valentin N. Volochínov e Pavel N. Medvedev. (FARACO, 2009, p. 13)

O grupo não foi formado por Bakhtin, mas ficou conhecido como o Círculo de Bakhtin devido ao interesse em comum entre os integrantes pela temática da linguagem e ao fato de Bakhtin ter sido um dos seus principais membros. O interesse em comum gerou polêmicas em virtude da autoria de algumas obras, principalmente as de Volochínov e de Medvedev, conforme comentário feito na introdução deste trabalho, por isso adotou-se a direção de incluir, ao lado do nome de Bakhtin, o nome do autor da edição original. A concepção de linguagem, comum aos membros do Círculo, chegou a ser considerada o elo entre os pensamentos do grupo, conforme afirma Faraco (2009, p. 14).

Os primeiros textos de Bakhtin já abordavam a questão da linguagem, de acordo com Faraco (2009), e, na obra *Para uma filosofia do ato responsável* (BAKHTIN, 2010), o autor russo apresenta a linguagem como um ato-atividade, integrado a um contexto histórico e a uma totalidade. Ainda cabe salientar, através das palavras de Faraco (2009, p. 100), que “[...] para apreender essa filosofia da linguagem numa visão de conjunto, é preciso percorrer e aproximar vários dos textos do Círculo e do próprio Bakhtin”. Sobre as contribuições de Bakhtin e do Círculo aos estudos da linguagem, Brait (2016, p. 9-10) esclarece que apesar de os estudiosos jamais terem formulado “[...] preceitos sistematicamente organizados [...] o conjunto das obras do Círculo motivou o nascimento de uma análise/teoria dialógica do discurso”. Tal análise dialógica do discurso não permite uma definição fechada, mas compreende “[...] uma concepção de linguagem, de construção e produção de sentidos apoiadas nas relações discursivas empreendidas por sujeitos historicamente situados” (BRAIT, 2016, p. 10).

A Análise Dialógica do Discurso (ADD) tem, portanto, como unidade de análise o enunciado e considera, conforme constatação de Brait (2016, p. 13), “[...] as particularidades

discursivas que apontam para contextos mais amplos, para um extralinguístico aí incluído”. Isso porque, a linguagem, nos diversos textos do Círculo, vai sendo caracterizada como uma expressão social dos sujeitos e também como o instrumento através do qual os indivíduos se constituem socialmente. Nas palavras de Bakhtin (2015, p. 209, grifo do autor),

a linguagem só vive na comunicação dialógica daqueles que a usam. É precisamente essa comunicação dialógica que constitui o verdadeiro campo da *vida* da linguagem. Toda a vida da linguagem, seja qual for o seu campo de emprego (a linguagem cotidiana, a prática, a científica, a artística, etc.), está impregnada de relações dialógicas.

Cabe ressaltar a importância da noção de dialogicidade nos estudos do Círculo no contexto desta pesquisa. Este princípio dialógico, ou dialogicidade, se refere à perspectiva de interação verbal, ao diálogo entre diferentes interlocutores, de modo que o sentido do enunciado depende da interação e da relação entre os sujeitos. Por isso, diante da dimensão social da linguagem e dos enunciados, o conceito de dialogicidade aparece como central nas obras de Bakhtin e do Círculo. Fiorin (2016, p. 22) conceitua a dialogicidade em Bakhtin como “[...] as relações de sentido que se estabelecem entre dois enunciados”. Faraco (2009, p. 84), por sua vez, afirma que a dialogicidade se refere a “[...] um mundo de vozes sociais em múltiplas relações dialógicas – relações de aceitação e recusa, de convergência e divergência, de harmonia e de conflitos, de interseções e hibridizações”.

A dialogicidade é essa presença de outras vozes e de outros enunciados em um enunciado. O elo entre as diferentes vozes acontece dentro do enunciado e fora dele através de atitudes responsivas diretas e ressonâncias dialógicas, revelando a cadeia da comunicação discursiva (BAKHTIN, 2011, p. 296). Assim sendo, o processo de evolução ininterrupto da língua, que acontece na comunicação verbal, deve-se ao seu princípio dialógico constitutivo, pois cada enunciado é uma resposta a um enunciado anterior, ou seja, “[...] advém de ‘diálogos’ retrospectivos e prospectivos com outros enunciados/discursos” (SOBRAL, 2013, p. 106). Conforme explica Bakhtin (2011, p. 300),

o falante não é um Adão, e por isso o próprio objeto do seu discurso se torna inevitavelmente um palco de encontro com opiniões de interlocutores imediatos (na conversa ou na discussão sobre algum acontecimento do dia a dia) ou com pontos de vista, visões de mundo, correntes, teorias, etc.

Bakhtin (2011, p. 323) também esclarece que “as relações dialógicas são relações (semânticas) entre toda espécie de enunciados na comunicação discursiva. Dois enunciados,

quaisquer que sejam, se confrontados em um plano de sentido [...], acabam em relação dialógica”.

Aqui se elucida a amplitude e complexidade do termo dialogicidade, para além da noção de convergência que a palavra diálogo denota. A dialogicidade bakhtiniana ultrapassa o significado cotidiano da palavra diálogo, pois não se refere apenas à solução de conflitos, nem a consenso, nem a acordo, mas sim, ao ponto de encontro entre diferentes vozes sociais, ou seja, a esse lugar de interação entre os enunciados. A concepção de dialogicidade, então, diz respeito ao funcionamento da linguagem em uma comunicação real. Clark e Holquist (2008, p. 363), em seu estudo minucioso sobre Bakhtin e sua obra, explicam que ela

[...] não pretende ser meramente outra teoria da literatura ou mesmo outra filosofia da linguagem, mas uma explicação das relações entre povos e entre pessoas e coisas que atalha fronteiras religiosas, políticas e estéticas [...] o dialogismo liberta precisamente por insistir que todos nós estamos envolvidos necessariamente no fazimento do significado. Na medida em que todos nós estamos envolvidos na arquitetura da responsabilidade por nós mesmos e assim um pelo outro, somos todos autores, criadores de seja qual for a ordem e o sentido que o nosso mundo possa ter.

Cabe aqui reforçar que, para Bakhtin, todas as manifestações da linguagem são dialógicas. Conforme afirma Sobral (2014, p. 5, grifos do autor), “se um sujeito dotado de poder e autoritário pode impedir a *expressão verbal* de uma dada pessoa, nem por isso pode ele impedir a *presença da voz* dessa pessoa: o simples fato de fazer calar uma voz é reconhecimento de sua existência”. Então, mesmo os discursos direcionados à monologia são dialógicos. O que não significa dizer, todavia, que tais discursos autoritários são favoráveis à construção de uma esfera democrática de diálogo e de entendimento entre os diferentes sujeitos e suas diversas vozes.

De acordo com Sobral e Giacomelli (2016, p. 1078), para a ADD, “[...] a linguagem tem dois componentes: o componente formal, que é a língua, que traz significações, aquelas do dicionário, e o componente discursivo, que é o discurso, ligado à enunciação e ao sentido, sendo este último produzido e não dado”. A palavra viva carrega sempre uma atitude valorativa frente ao objeto da fala, já que o fato de se falar sobre algo e o modo como se fala expressa também o valor atribuído de quem fala sobre o objeto do discurso, além de criar sentidos. Ou seja,

[...] a enunciação de um signo é sempre também a enunciação de índices sociais de valor, isto é, a enunciação de um signo tem efeitos de sentido que decorrem da possibilidade de sua ancoragem em diferentes quadros semânticos-axiológicos, em diferentes horizontes sociais de valores. (FARACO, 2009, p. 54)

O momento da enunciação, da produção do enunciado/discurso “[...] cria uma união entre a significação das palavras e frases e o seu uso no discurso, e essa união, nos contextos, cria os sentidos do que é dito” (SOBRAL; GIACOMELLI, 2016, p. 1078). Deste modo, o sentido da enunciação completa é chamado de tema. O tema da enunciação é único, individual e “[...] concreto, tão concreto como o instante histórico ao qual ela pertence. Somente a enunciação tomada em sua amplitude concreta, como fenômeno histórico, possui um tema” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2009, p. 134).

Além do tema, as enunciações possuem significação. As palavras podem ter muitas significações, de acordo com os elementos linguísticos que as compõem. Nessa direção, Bakhtin/Volochínov (2009, p. 134, grifos do autor) afirmam que tais significações são “[...] os elementos da enunciação que são *reiteráveis e idênticos* cada vez que são repetidos”. Grillo (2016, p. 139) sintetiza as ideias de tema e significação, afirmando que “o tema incorpora o caráter ativo da compreensão de um enunciado, ou seja, o processo interpretativo do coenunciador se dá na sua capacidade de dialogar com o enunciado, por meio de sua inserção em um novo universo pessoal”. E ainda, Bakhtin/Volochínov (2009, p. 137, grifo do autor) complementam que

toda palavra usada na fala real possui não apenas tema e significação no sentido objetivo, de conteúdo, desses termos, mas também um acento de valor ou *apreciativo*, isto é, quando um conteúdo objetivo é expresso (dito ou escrito) pela fala viva, ele é sempre acompanhado por um acento apreciativo determinado.

Considerando o valor sociocultural da enunciação, pensar o espaço escolar e os sentidos estabelecidos entre os enunciados de professor e alunos a partir da perspectiva bakhtiniana se mostra apropriado. Ainda, o esforço empreendido na presente pesquisa para entender os dispositivos enunciativos mobilizados nas interações entre professor e alunos pode problematizar a construção de espaços dialógicos diferenciados em salas de aula. Por dispositivos enunciativos¹⁵, entendem-se neste estudo, os recursos da linguagem provenientes dos estudos de Bakhtin e do Círculo, que constituem/compõem a interação verbal entre os sujeitos e são utilizados por eles consciente ou inconscientemente para produzirem seus enunciados e criarem sentidos.

¹⁵ Sobral (2011, p. 37) também utiliza o termo dispositivos enunciativos para explicar a composição dos gêneros do discurso, evidenciando que “o núcleo do gênero é composto assim pelos dispositivos enunciativos de criação de relações entre interlocutores, e destes com o objeto do discurso, constituindo-os, ao tempo em que são por eles constituídos no âmbito de uma dada esfera de produção, circulação e recepção de discursos”.

Assim, conforme Bakhtin/Volochínov (2009, p. 126), “a enunciação enquanto tal é um puro produto da interação social, quer se trate de um ato de fala determinado pela situação imediata ou pelo contexto mais amplo que constitui o conjunto das condições de vida de uma determinada comunidade linguística”. A enunciação diz respeito, portanto, às condições de produção dos enunciados e, “[...] por mais significativa e completa que seja, constitui apenas uma *fração* de uma corrente de comunicação verbal ininterrupta” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2009, p. 128, grifos do autor).

O conceito de interação também é central nas teorias de Bakhtin e do Círculo e se refere, não somente às conversas face a face, denominadas de situação imediata de produção, mas também à “[...] relação entre sujeitos de lugares distintos e mesmo de épocas distintas.” (SOBRAL; GIACOMELLI, 2016, p. 1082). Grillo (2016, p. 138) complementa que

[...] o conceito de interação verbal concentra os principais aspectos da teoria dialógica da linguagem, elaborada pelo Círculo: a relação do enunciado com o contexto social imediato e amplo, o modo de constituição da subjetividade na intersubjetividade e a delimitação do conteúdo temático.

Deste modo, há diferentes níveis de interação, o nível do contexto imediato, o nível do contexto social mediato e, finalmente, o nível do horizonte social. O nível do contexto imediato é aquele

[...] em que se conhecem os lugares (ou papéis) sociais dos interlocutores e a posição de um(ns) em relação ao(s) outro(s). [...] depois, o nível do contexto social mediato, que envolve o domínio mais amplo das esferas de atividade [...] e das exigências que o lugar faz, num dado momento, aos participantes da interação. (SOBRAL; GIACOMELLI, 2016, p. 1082)

O último nível, do horizonte social e histórico, “[...] abrange a cultura em geral, as relações entre culturas, os grandes períodos da história, o espírito de época (Zeitgeist) e mesmo a relação entre diferentes espíritos de época, bem como épocas” (SOBRAL; GIACOMELLI, 2016, p. 1083). Assim, “[...] a consciência individual é constituída no meio social ou ‘de fora para dentro’, por meio dos materiais semióticos que a organizam, adquiridos nas interações verbais” (GRILLO, 2016, p. 138).

Uma das formas mais importantes da interação verbal é o diálogo. O diálogo para Bakhtin e o Círculo não se refere apenas à “[...] comunicação em voz alta, de pessoas colocadas face a face, mas toda comunicação verbal, de qualquer tipo que seja”. (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2009, p. 127). O diálogo é um conceito complexo e se refere à

interação entre pelo menos duas enunciações. Em seu sentido mais amplo, conforme explicação de Faraco (2009, p. 69-70), o diálogo

[...] deve ser entendido como um vasto espaço de luta entre as vozes sociais (uma espécie de guerra dos discursos), no qual atuam forças centrípetas (aquelas que buscam impor certa centralização verboaxiológica por sobre o plurilinguismo real) e forças centrífugas (aquelas que corroem continuamente as tendências centralizadoras, por meio de vários processos dialógicos tais como a parodia e o riso de qualquer natureza, a ironia, a polêmica explícita ou velada, a hibridização ou a reavaliação, a sobreposição de vozes etc.).

Fiorin (2016, p. 173) ainda complementa, afirmando que “as ditaduras são centrípetas; as democracias centrífugas”. E, assim, tais forças evidenciam os jogos de poder entre as diferentes vozes, de modo que “as vozes não circulam fora do exercício do poder; não se diz o que se quer, quando se quer, como se quer” (FIORIN, 2016, p. 173).

E, por fim, para o momento, cabe ressaltar outro aspecto importante do diálogo, segundo Bakhtin/Volochínov (2009, p. 152, grifos do autor), “o estudo fecundo do diálogo pressupõe, entretanto, uma investigação mais profunda das formas usadas na citação do discurso, uma vez que essas formas refletem tendências básicas e constantes da *recepção ativa do discurso de outrem*, e é essa recepção, afinal, que é fundamental também para o diálogo”. A incorporação de distintas vozes torna visível o funcionamento dialógico da linguagem e pode se manifestar de duas maneiras básicas: em forma de uma citação direta e nitidamente separada ou de forma bivocal, em que o enunciado é internamente dialogizado. Fiorin (2016, p. 174) sintetiza tais diferentes maneiras, afirmando que o primeiro grupo é composto pelo discurso direto, pelo discurso indireto, pelas aspas e pela negação, ao passo que o segundo grupo é constituído pela paródia, pela estilização, pela polêmica velada ou clara e pelo discurso indireto livre.

De acordo com Bakhtin (2011, p. 261), “o emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada campo”. Apesar de cada enunciado ser individual, é produto da interação social de uma determinada comunidade linguística. O enunciado é uma unidade na cadeia da comunicação discursiva e está sempre vinculado a outros enunciados. Sobral e Giacomelli (2016, p. 1079) complementam que “o enunciado (e não a frase) é a unidade de análise da ADD”. Isso porque, os enunciados são atos singulares, são índices sociais, são a expressão e o produto da interação social, estabelecendo relações de sentido entre três participantes: o falante, o interlocutor e o objeto da fala.

Considerando a discussão sobre o enunciado, é pertinente enfatizar a diferenciação exposta por Fiorin (2016, p. 23) entre as unidades da língua e os enunciados: “as unidades da língua são os sons, as palavras e as orações, enquanto os enunciados são as unidades reais de comunicação [...] os enunciados são irrepetíveis, uma vez que são acontecimentos únicos, cada vez tendo um acento, uma apreciação, uma entonação próprios”. As unidades da língua podem ser repetidas, mas os enunciados, por não terem acabamento em si próprios, permitem resposta, além de serem dirigidos a um destinatário. Ainda, de acordo com Fiorin (2016), os enunciados carregam as emoções e os juízos de valor do *eu* que enuncia e, nele, no mínimo, duas vozes estão sempre presentes, pois todo enunciado é uma resposta a outro enunciado. Nesse sentido, Bakhtin (2011, p. 265) ressalta a individualidade dos enunciados, pois “todo o enunciado – oral e escrito, primário e secundário e também em qualquer campo da comunicação discursiva – é individual e por isso pode refletir a individualidade do falante (ou de quem escreve), isto é, pode ter estilo individual”.

Os enunciados são, portanto, a expressão da atividade mental com significação e, ao mesmo tempo, são eles que organizam a atividade mental, na interação. Percebe-se aqui outro aspecto fundamental do entendimento das interações em sala de aula e da importância desse ambiente plurilíngue favorável à expressão de ideias para o aprendizado e à constituição social dos sujeitos. O enunciado apresenta, ainda, de acordo com Bakhtin (2011), algumas particularidades como a alternância de sujeitos, a conclusibilidade, a exauribilidade semântico-objetal, a vontade discursiva e a escolha do gênero.

A *alternância de sujeitos* define os limites dos enunciados e nela “o falante termina o seu enunciado para passar a palavra ao outro ou dar lugar à sua compreensão responsiva ativa” (BAKHTIN, 2011, p. 275). A *conclusibilidade* é uma característica da alternância dos sujeitos do discurso e, de acordo com Bakhtin (2011, p. 280, grifo do autor), diz respeito ao fato de que “[...] o falante disse (ou escreveu) *tudo* o que quis dizer em dado momento e sob dadas condições”, permitindo e motivando uma resposta. A *exauribilidade* trata da relativa conclusibilidade e das limitações dadas a um objeto pelo autor do enunciado. Sobral e Giacomelli (2016, p. 1081) explicam que a exauribilidade concerne à “[...] relativa conclusibilidade do objeto quando se torna tema de um enunciado”. A *vontade discursiva* e a *escolha do gênero* tratam, respectivamente, e de modo geral, ao que o falante quer dizer, determinando o todo do enunciado, e à forma como o enunciado é construído. A vontade discursiva ou projeto enunciativo, de acordo com Sobral e Giacomelli (2016, p. 1081), refere-se à “[...] vontade de dizer, que é individual, mas não subjetiva, pois vem do sujeito e se dirige

a algum outro sujeito”. Tais aspectos citados são características que asseguram a inteireza do enunciado e a possibilidade de resposta.

Além dessas particularidades, os enunciados produzem temas, mobilizando a significação das palavras. Sobral e Giacomelli (2016, p. 1080) afirmam que “a frase é da língua e o enunciado é do discurso, sendo, portanto, mais do que a frase. Logo, discurso envolve interação e não somente língua”. Os enunciados nunca são neutros, pois sempre estão a serviço do projeto de dizer do sujeito, e para isso utilizam signos ideológicos. O signo “[...] é usado no discurso a partir de uma dada posição social e histórica de um locutor diante de seu interlocutor” (SOBRAL; GIACOMELLI, 2016, p. 1083).

Os enunciados, na perspectiva da ADD, são compostos por três elementos interdependentes: um referencial, um expressivo e um de endereçabilidade. O componente referencial diz respeito à referência de todo enunciado a um objeto do mundo (concreto ou abstrato). O componente expressivo trata da avaliação/valoração expressa pelo falante sobre um objeto. E o componente de endereçabilidade se refere ao direcionamento de todo enunciado, ao fato de o locutor considerar o outro e direcionar o enunciado a ele (SOBRAL; GIACOMELLI, 2016).

Cabe ainda retomar a diferenciação entre os termos enunciado (interdiscurso) e discurso, exposta por Fiorin (2016, p. 181),

o discurso deve ser entendido como uma abstração: uma posição social considerada fora das relações dialógicas, vista como uma identidade. [...] O interdiscurso é interior ao intradiscurso, é constitutivo dele. Na comunicação verbal real, o que existem são enunciados, que são constitutivamente dialógicos. O discurso é apenas a realidade aparente (mas realidade) de que os falantes concebem seu discurso autonomamente, dão a ele uma identidade essencial.

Os enunciados dos estudantes que compõem o grupo-sujeito da pesquisa em exposição estão inseridos em esferas sociais distintas e representam os modos de vida e as práticas culturais desses grupos. Esse diálogo entre as diferentes vozes e como essas vozes se influenciam e se modificam é do que trata Bakhtin e o Círculo.

Bakhtin (2011, p. 262, grifos do autor) explica que “[...] cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, os quais denominamos *gêneros do discurso*”. Tais gêneros do discurso têm uma diversidade infinita, uma heterogeneidade, pois tantos e tão diferentes podem ser os campos da atividade humana, ou seja, conforme Bakhtin (2011, p. 283), os gêneros podem ser diversos “[...] em função da situação, da posição social e das relações pessoais de

reciprocidade entre os participantes da comunicação”. Assim, a estabilidade é relativa porque as situações sociais de interação são dinâmicas e imprecisas, além de se transformarem com o tempo e de acordo a necessidade do grupo.

Deste modo, Amorim esclarece que (2004, p. 120), “os gêneros se constroem nas diferentes esferas da vida social, com suas condições e finalidades. Lugar de intercessão entre propriedades formais e sociais, o gênero é também atravessado pela história”. O gênero é “o *locus* específico de manifestação da linguagem” (SOBRAL, 2011, p. 37, grifo do autor). Além disso, Sobral (2011, p. 38, grifos do autor) explica que “*a relação enunciativa é a base da escolha do gênero*, incluindo, portanto, estilo, forma de composição e tema, os *materiais* com que se realiza, via linguagem”. O tema se refere “ao tópico do discurso como um todo” (SOBRAL, 2011, p. 39), ao sentido. Já a forma de composição alude às escolhas lexicais (palavras da língua) utilizadas pelo sujeito com o objetivo de melhor expressar o seu tema. O estilo se refere à maneira específica de utilização da forma composicional para a comunicação do tema.

De tal modo, aprender a falar implica em saber estruturar os enunciados de acordo com os diferentes contextos de uso e também em perceber o gênero na fala do outro. Faraco (2009, p. 127) complementa: “falar não é, portanto, apenas atualizar um código gramatical num vazio, mas moldar o nosso dizer às formas de um gênero no interior de uma atividade”. Sobral e Giacomelli (2016, p. 1084), atentos aos diferentes gêneros do discurso, esclarecem que

professores e alunos tinham, há algum tempo, uma relação mais formal do que hoje, que implicava maneiras diferentes das usadas hoje para se dirigirem uns aos outros. Essas maneiras todas são gêneros do discurso. Elas são estáveis até certo ponto, pois vão mudando ao longo do tempo.

Bakhtin (2011, p. 282, grifos do autor) afirma que

a vontade discursiva do falante se realiza antes de tudo na *escolha de um certo gênero de discurso* [...] Até mesmo no bate-papo mais descontraído e livre nós moldamos o nosso discurso por determinadas formas de gênero, às vezes, padronizadas e estereotipadas, às vezes mais flexíveis, plásticas e criativas.

Em outras palavras, o desejo discursivo do sujeito e a sua relação com os horizontes sociais existentes se concretizam em maior ou menor grau de acordo com o seu domínio em relação às infinitas possibilidades de gêneros. Os gêneros discursivos se referem, portanto, à organização dos enunciados de modo que o sujeito que fala estruture seu enunciado conforme

o contexto em que está inserido, direcionando sua fala aos ouvintes que deseja alcançar. Ou seja,

quanto melhor dominamos os gêneros tanto mais livremente os empregamos, tanto mais plena e nitidamente descobrimos neles a nossa individualidade (onde isso é possível e necessário), refletimos de modo mais flexível e sutil a situação da comunicação; em suma, realizamos de modo mais acabado o nosso livre projeto de discurso. (BAKHTIN, 2011, p. 285)

A partir de tal domínio, as ideias, a vontade e a intenção do falante podem ser manifestadas e o discurso pode ser realizado de modo mais livre, apesar dos limites sociais existentes. Portanto, quanto mais o falante dominar os usos dos diferentes gêneros, melhor conseguirá expressar-se e ser entendido. Ao se considerar um dos objetivos centrais da escola, o da socialização e inclusão dos diferentes sujeitos na cultura vigente, a problematização sobre a produção dos enunciados pode favorecer a reflexão sobre as interações que acontecem em sala de aula? O conceito de gênero discursivo bakhtiniano auxilia a reflexão da diversidade presente em sala de aula?

Nesta constante interação e relação dialógica, dá-se a singularidade de cada sujeito, pois, nesse espaço, “a partir do lugar único que eu ocupo, se abre o acesso a todo o mundo na sua unicidade, e para mim, somente deste lugar” (BAKHTIN, 2010, p. 106). Assim, o princípio constituinte do sujeito é a dialogicidade e este é também seu princípio de ação. Fiorin (2016, p. 61) explica a dialogicidade como forma de constituição de cada sujeito, pois

o sujeito vai constituindo-se discursivamente, apreendendo as vozes sociais que constituem a realidade em que está imerso, e [...] o sujeito não absorve apenas uma voz social, mas várias, que estão em relações diversas entre si. Portanto, o sujeito é constitutivamente dialógico.

Deste modo, o “não-álibi da existência responsiva” se refere ao reconhecimento da singularidade do lugar que ocupo, que é único, e também diz respeito à impossibilidade de estar em outro lugar, ou seja, de ver a vida como o outro a vê e de responder aos diferentes enunciados de forma não participante ou de modo indiferente. Sobre esse conceito, Bakhtin (2010, p. 106) esclarece que

não existe o homem em geral; existe eu, e existe um determinado, concreto, ‘outro’: o meu próximo, o meu contemporâneo (a humanidade social), o passado e o futuro das pessoas reais (da humanidade histórica real). Todos estes são momentos de valor do existir, individualmente válidos e que não universalizam o existir singular, que se abrem <?> a mim do meu lugar único como fundamento do meu não-álibi no existir.

Ter consciência dessa singularidade do existir não implica viver sozinho, e, sim, reconhecer o outro com todos os seus valores, além de afirmar o lugar único que ocupo na interlocução com o outro. Nesses termos, cabe indagar: Como o professor se vê, na sua relação com os alunos? Como os alunos se veem nessa relação?

Todas as interações entre os sujeitos participantes da enunciação são, portanto, dialógicas, assim como são dialógicas todas as interações, em sala de aula, entre professor e alunos. Isso implica dizer que sempre há dialogicidade nos enunciados entre os sujeitos, já que todo enunciado é uma resposta a outro. Mesmo quando a resposta é o silêncio, há aí também comunicação. O que se procura investigar neste estudo são as condições e os dispositivos enunciativos utilizados, em sala de aula, em situações interativas de compreensão ou de boa comunicação entre os sujeitos¹⁶, que resultem na possibilidade de se fazerem ouvir diversas vozes, que impliquem em melhores condições de aprendizagem e produção de sentidos.

Vale também ressaltar o conceito bakhtiniano do ato responsável, que diz respeito ao ato de responder em uma interlocução, considerando a sua própria singularidade, ou seja, a partir do próprio não-álibi da existência, o sujeito deve ser, responsabilmente, participante. O ato aqui é entendido como ato atividade, isto é, ato intencional e, concretamente, realizado em sua totalidade. De acordo com Bakhtin (2010, p. 111), seria “suficiente para nós encarnar plenamente e de maneira responsável o próprio ato do nosso pensamento, subscrevendo-o, para nos tornarmos realmente participantes do ser-evento a partir do nosso lugar único”. Então, o ato responsável ou “responsível”, de acordo com o neologismo de Sobral (2013), é consequência de um pensamento participante, não indiferente, mas inclusivo. Sobral (2013, p. 21) ainda afirma que, “[...] o ato responsável envolve o conteúdo do ato, seu processo, e, unindo-os, a valoração/avaliação do agente com respeito a seu próprio ato, vinculada com o pensamento participativo”.

A partir desse lugar único que cada sujeito ocupa

[...] isto é, um lugar irredutível ao ocupado por qualquer outra pessoa [...] quando contemplo alguém situado fora e adiante de mim, nossos horizontes concretos efetivamente vivenciáveis jamais coincidem. Porque em qualquer situação ou proximidade que esse outro que contemplo possa ter em relação a mim, sempre verei e saberei algo que ele, da sua posição fora e diante de mim, não pode ver (FARACO, 2011, p. 24).

¹⁶ A expressão “boa comunicação” foi emprestada de Sobral (2014, p. 8) quando o autor a menciona em uma interação democrática que considere as posições ora simétricas e ora dissimétricas entre os sujeitos professor e alunos em sala de aula e permita a compreensão mútua.

Nesse processo de abertura ao outro, neste olhar de fora está implicado o “excedente de visão”, importante conceito de Bakhtin (2011, p. 23-25), entendido como uma espécie de “broto” para que seja possível completar o horizonte do outro indivíduo. Ou seja, o excedente de visão é a consciência do outro, que somente um sujeito de fora, de outra posição, consegue ver. O excedente de visão é tudo o que um sujeito vê no outro a partir da sua perspectiva, do seu lugar. É elaborar as próprias conclusões sobre o outro, vendo sobre o outro o que o outro não consegue ver em si próprio. Tal excedente de visão pode ser capaz de motivar um ato ético (ajuda, consolo, reflexão cognitiva) ou, principalmente, um retorno a si próprio, de modo a assimilar em termos éticos, cognitivos ou estéticos o que foi percebido. Ao se refletir sobre essas ideias, alguns questionamentos são possíveis, por exemplo, quando se aciona esse dispositivo enunciativo, as interações verbais são diferenciadas positivamente?

A alteridade está diretamente relacionada com o conceito de excedente de visão bakhtiniano, já que tal excedente é necessário para a realização da alteridade. Como todas as demais noções bakhtinianas, a ideia de alteridade está interligada com o princípio dialógico da linguagem, além de estar intrinsecamente relacionada com os demais conceitos que constituem a arquitetura do pensamento de Bakhtin. A alteridade se refere à constituição dos indivíduos, já que cada sujeito se constitui a partir dos outros com quem entra em contato. A singularidade dos indivíduos se realiza na da relação com o outro. Bakhtin (2010, p. 98) explica que

a minha singularidade, como necessária não coincidência com tudo o que não seja eu, torna sempre possível o meu ato como singular e insubstituível em relação a tudo o que não sou eu. O simples fato de que eu, a partir do meu lugar único no existir, veja, conheça um outro, pense nele, não o esqueça, o fato de que também para mim ele existe – tudo isso é alguma coisa que somente eu, único, em todo o existir, em um dado momento, posso fazer por ele: um ato do vivido real em mim que completa a sua existência, absolutamente profícuo e novo, e que encontra em mim somente a sua possibilidade.

É nessa relação com o outro que está a alteridade, de modo que a singularidade de cada sujeito se constitui mutuamente. A alteridade confere sentido ao pensamento-ato, permitindo a cada sujeito a possibilidade e a responsabilidade de reconhecer e afirmar seu ser único. Nesse sentido, os momentos fundamentais dessa arquitetura do ato são “[...] eu-para-mim, o outro-para-mim e eu-para-outro; todos os valores da vida real e da cultura se dispõem ao redor desses pontos arquitetônicos fundamentais do mundo real do ato” (BAKHTIN, 2010,

p. 114). Assim, o eu apenas existe a partir do outro. Essa noção de alteridade bakhtiniana é fundamental para refletir sobre a realidade individualista da sociedade contemporânea.

O reconhecimento da importância do outro permite, de forma mais profunda, a superação do individualismo e a abertura ao outro, cooperando para uma construção compartilhada do *self* entre os sujeitos, além do necessário estranhamento, no sentido de admitir que eu não sou o outro e o que o outro não sou eu. Nesse sentido, Amorim (2004, p. 26) aponta que uma dimensão de estranheza é atribuída à alteridade, “[...] porque não se trata do simples reconhecimento de uma diferença, mas de um verdadeiro distanciamento: perplexidade, interrogação, em suma, suspensão da evidência”.

Na mesma direção, Amorim (2004, p. 26) explica que nesse esforço para o entendimento do outro é preciso primeiro um estranhamento, de modo que um “abandona seu território, desloca-se em direção ao país do outro, para construir uma determinada escuta da alteridade, e poder traduzi-la e transmiti-la”. Logo, entende-se que o ponto de vista do sujeito é alterado pelo outro a todo o momento. Desse modo, há uma alteração recíproca, porque o outro também se transforma nesse contato. O caminho para a alteridade precisa, então, ser construído, é o ato de receber e acolher tudo o que é do outro e estranho para mim. A autora ainda problematiza esse encontro entre os diferentes sujeitos “como encontrar o outro, como fazê-lo falar, como se fazer ouvir, como compreendê-lo, como traduzi-lo, como influenciá-lo ou como deixar-se influenciar por ele” (AMORIM, 2004, p. 31). Todas essas questões elencadas são fundamentais para a reflexão, o entendimento e a problematização da relação professor-alunos e mostram a importância de se pensar a alteridade nesse contexto, levando ao questionamento: de que forma é possível perceber a alteridade nas relações pedagógicas contemporâneas?

Um exemplo muito comum de não exercício da alteridade nas realidades das salas de aula é quando o professor discursa de modo “tendencialmente monológico”¹⁷, como que se dirigindo a si mesmo e não aos alunos, sujeitos que estão ali naquele momento, naquele contexto com ele. A prática de uma escuta alteritária implica considerar o outro, pois o outro não sou eu. Nesse reconhecimento, nessa escuta diferenciada, o meu enunciado se dirige ao

¹⁷ Aqui utiliza-se o termo “tendencialmente monológico” no mesmo sentido proposto por Sobral (2009, p. 38), ressaltando que tudo é dialógico, mas que os extremos do dialogismo e do monologismo somente são possíveis no campo teórico. Segundo Sobral (2009, p. 38), “o discurso ‘tendencialmente monológico’ é aquele que se mostra, em termos de sua organização, e de seu projeto enunciativo [...] voltado, tanto em termos de incorporação como de negação, para a ‘neutralização’, na superfície discursiva, das vozes que o constituem, pondo em destaque a voz do locutor/enunciador, ou seja, criando um efeito de instauração de uma só voz como a voz dominante”.

outro, há uma preocupação em tentar entender aquele ponto de vista diferente e em tentar se fazer entender, de modo que a escolha de palavras, o estilo e o gênero são adaptados ao contexto da interação verbal.

Sobral (2014, p. 11) define essa escuta alteritária como “[...] uma escuta que vê o outro como real coparticipante de uma interação, com empatia e respeitando sua maneira específica de ser, o que é sempre um desafio para quem escuta, seja ou não professor”. Assim, questiona-se: uma escuta alteritária pode ser considerada um dispositivo enunciativo diferenciado no ambiente da sala de aula? De que forma é possível fomentar a escuta alteritária entre professores e alunos em aula? Uma escuta alteritária é capaz de incentivar a convivência democrática entre as diferentes vozes na relação professor-alunos? A partir de uma escuta alteritária é possível ver o outro como um ser único e ver a si próprio como outro ser singular? Com tal questionamento, destaca-se um aspecto fundamental da interação entre os diferentes sujeitos: a consciência da singularidade de cada um, portanto de suas diferenças, mas também da igualdade do valor social de cada indivíduo. Conforme afirmação de Sobral (2014, p. 3) “do ponto de vista dialógico, tudo na vida humana são diferenças e a igualdade será sempre de direitos, nunca de condições. Cada sujeito é radicalmente único”.

Para a realização de uma escuta alteritária, outro recurso importante, constituinte da esfera dialógica, de acordo com Bakhtin, é a compreensão responsiva ativa. Isso porque tal compreensão responsiva é elemento fundamental para a interação verbal entre diferentes vozes, ou seja, para a constituição dialógica dos enunciados. Todo enunciado é dirigido a um destinatário e a compreensão responsiva ativa é um momento de uma resposta real. Bakhtin (2011, p. 271) aponta que

o ouvinte, ao perceber e compreender o significado (linguístico) do discurso, ocupa simultaneamente em relação a ele uma ativa posição responsiva: concorda ou discorda dele (total ou parcialmente), completa-o, aplica-o, prepara-se para usá-lo, etc.; essa posição responsiva do ouvinte se forma ao longo do processo de audição e compreensão desde o seu início.

A ideia da compreensão responsiva bakhtiniana supera o esquema linguístico simplista de um ouvinte passivo, concedendo ao outro um papel ativo no processo da comunicação discursiva. Nesse sentido, Bakhtin (2011, p. 272) complementa que “o próprio falante está determinado precisamente a essa compreensão ativamente responsiva: ele não espera uma compreensão passiva, [...] mas uma resposta, uma concordância, uma participação, uma objeção”.

Bakhtin/Volochínov (2009, p. 102) afirmam também que a compreensão da linguagem é “[...] uma tomada de posição ativa a propósito do que é dito e compreendido”. Isso quer dizer que a compreensão ativa é responsável pelo entendimento em maior ou menor grau do tema do enunciado. É sempre nesse processo de relação com o outro que a compreensão ativa acontece, pois “a cada palavra que estamos em processo de compreender, fazemos corresponder uma série de palavras nossas, formando uma réplica. [...] [Ou seja] compreender é opor à palavra do locutor uma *contrapalavra*” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2009, p. 137, grifos do autor).

A compreensão ativa é uma réplica a um discurso: “[...] só compreendemos a palavra do outro porque opomos a ela uma palavra nossa (contrapalavra). Daí que a compreensão, o sentido, se dá como resultado desse encontro entre a palavra do locutor e a palavra do interlocutor” (TREVISAN, 2012, p. 129). A contrapalavra, bem como a palavra, está associada à interação e aos sentidos construídos com o outro. A compreensão é comprometida quando os sujeitos não compartilham gêneros discursivos em comum ou horizontes sociais, “logo, sem conhecer o contexto, não podemos entender o sentido dos enunciados” (SOBRAL; GIACOMELLI, 2016, p. 1090). Dessa forma, o sentido dos enunciados é construído na interação entre os sujeitos, com base no contexto em que se encontram. Tal contexto não diz respeito apenas ao momento concreto da enunciação, no aqui e agora, “em vez disso, ela vai até o passado e o futuro, a toda uma experiência de cada interlocutor um com o outro e com várias outras pessoas, remetendo às maneiras típicas de as pessoas se dirigirem umas às outras em cada situação, cada sociedade, cada época” (SOBRAL; GIACOMELLI, 2016, p. 1090-1091). Além disso, todo enunciado possui também um acento de valor apreciativo, pois, em sua constituição, acompanham os valores e ideologias das vozes que representa.

No processo de confronto/mediação entre a palavra exterior e a interior, surge uma nova palavra interior que é “[...] resultado evolutivo do contato e da assimilação pelo sujeito da *palavra do outro*” (STELLA, 2013, p. 181, grifos do autor). Deste modo, Bakhtin afirma sua tese de que o sujeito se constitui na interação com o outro, no contato com outras vozes. Ao se pensar esses pressupostos no contexto escolar, ressalta-se a importância das interações verbais estabelecidas entre os sujeitos nesse ambiente. É na interação que a compreensão da voz do outro, a construção de um mundo interior mais complexo, a construção da liberdade de expressão e do respeito às diferentes ideologias se realizam. Por isso, se o que se espera da escola é contribuir para a formação dos sujeitos, é importante a devida atenção às interações verbais estabelecidas, para que se evite, como ressalta Bessa (2014, p. 18),

a produção e reprodução de discursos com orientações valorativas as mais diversas e perversas possíveis: de agressão verbal, de ofensa, de intriga, de preconceito, de intolerância, [...] [Pois] isso parece indicar uma incapacidade ou mesmo uma má vontade desse sujeito de considerar e recuperar os fios dialógicos e os contextos nos quais se inserem os discursos em relação aos quais emite posicionamentos.

O acento de valor é inerente aos enunciados, mas a agressão e a intolerância, por exemplo, podem ser evitadas. A diversidade de vozes é estudada por Bakhtin, principalmente, dentro dos romances de Dostoiévski, já que nesse ambiente rico e diversificado, foi possível ao pesquisador expor um mundo dialógico, de interações verbais e enunciados polifônicos. Tal diversidade de vozes, identificada nos romances do escritor citado, refere-se à presença e à convivência de muitas vozes em situação de interação. Em seus estudos iniciais dos romances de Dostoiévski, Bakhtin (2015) identifica essa convivência entre as diferentes vozes, como de tipo polifônico, implicando um diálogo equipolente entre elas. Posteriormente, nos anos 1930, conforme observa Faraco (2011, p. 25), Bakhtin não menciona mais o conceito de polifonia em sua teoria do romance, seria porque “teria se dado conta de que um mundo radicalmente democrático e dialógico, do qual estão ausentes relações de poder, de subordinação, de redução da alteridade era um exagero quimérico?”. A ideia mantida por Bakhtin, anos depois, é a de uma heteroglossia dialogizada, abandonando os conceitos de equipolência e plenivalência (FARACO, 2011, p. 26).

Nesse sentido, os apontamentos de Sobral (2014, p. 3) contribuem para a reflexão dessa heteroglossia dialogizada no ambiente da sala de aula, evidenciando que as interações são simétricas e dissimétricas, porque o professor é um “[...] organizador das formas de ensino e o desencadeador dos processos de aprendizagem dos alunos. O professor é um parceiro mais experiente, nos termos de Vygotsky”. A simetria se revela, ainda de acordo com Sobral (2014, p. 3), na ideia de que os sujeitos são iguais enquanto seres humanos e a dissimetria se refere às distintas posições sociais nas relações entre os sujeitos.

Para a compreensão desse caráter polifônico, inicialmente desenvolvido por Bakhtin, é importante entender as modalidades antagônicas do romance: a do romance monológico e a do polifônico. Com a explicação oferecida por Bezerra (2013, 191), podem-se esclarecer as distinções: “à categoria do monológico estão associados conceitos de monologismo, autoritarismo, acabamento; e à categoria do polifônico, os conceitos de realidade em formação, inconclusibilidade, não acabamento, dialogismo, polifonia.”. Dentro do modelo de romance monológico não há a orientação para a resposta, o monólogo é tendencialmente e propositadamente surdo, desconsidera o outro, sua realidade, seu contexto, sua voz. O monólogo pretende ser a palavra final, já que o outro não é um *tu*, mas apenas um objeto. Em

outras palavras, o discurso monológico não nega o princípio dialógico existente em todas as interações, mas é voltado

[...] para a “neutralização”, na superfície discursiva, das vozes que o constituem, pondo em destaque a voz do locutor/enunciador, ou seja, criando o efeito de instauração de uma só voz como a dominante. Isso pode ser feito tanto de maneira explícita como de maneira implícita (SOBRAL, 2009, p. 38).

O romance polifônico, por sua vez, apresenta a potência das vozes dos diferentes personagens, que não se submetem explicitamente à voz do narrador, mas são independentes e dialogam entre si. Por estarem “livres” do domínio do narrador, tais vozes são produtoras de significados em interação. O termo polifonia foi emprestado por Bakhtin da linguagem musical, como explica Fiorin (2016, p. 87), significando

o conjunto harmônico de instrumentos ou vozes que soam simultaneamente, indica a presença de múltiplos pontos de vista de vozes autônomas, que não são submetidas a um centro. As vozes são equipolentes, interagem em igualdade de posição. [...] Todas as consciências são autônomas e igualmente significantes.

Assim, o romance polifônico representa a riqueza da organização da linguagem e dos discursos nos meios de interação social. E tal representação, acima de tudo, indica a equipolência de tais vozes, conforme explica Bakhtin (2015, p. 4-5, grifos do autor):

A multiplicidade de vozes e consciências independentes e imiscíveis e a autêntica polifonia de vozes plenivalentes [plenas de valor] constituem, de fato, a peculiaridade fundamental dos romances de Dostoiévski. (...) é precisamente a multiplicidade de consciências equipolentes e seus mundos que aqui se combinam numa unidade de acontecimento, mantendo a sua imiscibilidade.

Ao se refletir sobre o conceito da polifonia e da equipolência das vozes, cabe destacar, conforme afirma Fiorin (2016, p. 91), que “um mundo polifônico seria um mundo em que o pluralismo de ideias fosse efetivamente respeitado, porque todas as vozes seriam equipolentes, nenhuma voz social se imporia como a última e definitiva palavra”. Um mundo polifônico, nesses termos, é uma utopia tão grande que talvez seja possível apenas no plano estético dos romances de Dostoiévski. Nesses termos, seria possível a existência de um professor “regente”, na mesma dimensão de um autor de romance polifônico, quando orquestra as diferentes vozes de seus alunos de modo não a dominá-las, mas a organizá-las, permitindo que essas diferenças tenham espaço e habitem a mesma sala de aula? A sala de

aula poderia apresentar uma heteroglossia dialogizada, revelando uma riqueza de vozes, significados e relações assimétricas e dissimétricas?

Para o melhor entendimento do conceito da multiplicidade de vozes, cabe também destacar a distinção entre os termos dialogicidade e polifonia, muitas vezes entendidos como sinônimos por estudiosos de Bakhtin. A dialogicidade, conforme explicado anteriormente, é o princípio constituinte dos sujeitos e constitutivo da linguagem. Refere-se à forma de organização da língua e do uso dela pelos indivíduos, já que os sujeitos se constituem na interação com outros sujeitos e com outras vozes. O caráter polifônico, por sua vez, caracteriza um tipo de texto/discurso, como nos romances de Dostoiévski, em que “o dialogismo se deixa ver, aquele em que são percebidas muitas vozes, por oposição aos textos monofônicos, que escondem os diálogos que os constituem.” (BARROS, 2005, p. 34).

A liberdade das vozes, percebida através da polifonia, permite que o personagem fale, usando a “[...] *sua* linguagem, *seu* estilo, *sua* ênfase, pois não é ele, autor, quem fala, mas o outro que ele reconhece como sujeito de seu próprio discurso e dono de sua própria maneira de exprimir-se” (BEZERRA, 2013, p. 196, grifos do autor). Ora, é dessa liberdade que carecem as salas de aula na nossa sociedade. Não só as salas de aula, mas, de um modo geral, toda a sociedade carece desse convívio democrático entre as diferentes vozes, em uma heteroglossia dialogizada. Isso porque, mesmo diante de ideias conflituosas, a heteroglossia implica o respeito à diversidade, ao diferente, num esforço de resistência “[...] ao totalitário, ao dogmático, à consciência ptolomaica” (FARACO, 2011, p. 26). Está aí a utopia para as relações democráticas entre professor-alunos e entre todos os sujeitos dentro do ambiente escolar, transformar a escola em um lugar de heteroglossia dialogizada e de construção de sujeitos livres, autônomos e responsáveis de forma consciente pelos seus enunciados.

A escola pública brasileira acolhe em torno de 48,8 milhões¹⁸ de estudantes, provenientes dos mais variados contextos socioculturais. É natural que, diante de tanta diversidade, situações de preconceitos e intolerâncias aconteçam, como mencionado no capítulo introdutório, por isso a importância dos conceitos de Bakhtin e do Círculo para a reflexão dos diálogos em sala de aula. Alguns desses conceitos bakhtinianos podem ser mobilizados como dispositivos enunciativos para o entendimento das interações entre os sujeitos professor-alunos? A reflexão e investigação da presença de escuta alteritária, de compreensão responsiva ativa e de heteroglossia dialogizada nos diálogos entre professor e

¹⁸ Dado apresentado no site do Portal do Ministério da Educação (MEC), referente ao ano de 2016, somando o número de alunos da educação básica das redes públicas municipal e estadual de ensino. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>> . Acesso em: 24/05/2017.

alunos em sala de podem apontar contribuições para o entendimento dessa relação pedagógica na contemporaneidade?

Com o aporte desses conceitos bakhtinianos apresentados, acredita-se ser possível a análise dos materiais produzidos em campo no esforço de responder à pergunta inicialmente proposta sobre que dispositivos da interação verbal entram em cena, em sala de aula, nas situações pedagógicas em que a relação dialógica professor-alunos é potencialmente satisfatória. Tal análise será apresentada no capítulo 4.

4 OS DISPOSITIVOS ENUNCIATIVOS DA INTERAÇÃO VERBAL EM SALA DE AULA

A vida é dialógica por natureza. Viver significa participar do diálogo: interrogar, ouvir, responder, concordar, etc. Nesse diálogo o homem participa inteiro e com toda a vida: com os olhos, os lábios, as mãos, a alma, o espírito, todo o corpo, todos os atos. Aplica-se totalmente na palavra, e essa palavra entra no tecido dialógico da vida humana, no simpósio universal. (BAKHTIN, 2011, p. 348).

A investigação até aqui realizada percorreu um grande caminho desde a aproximação da pesquisadora com o tema e com a literatura selecionada até o contato com o campo investigado. Cabe, neste momento, uma breve retomada do trajeto trilhado. A partir do objetivo proposto de investigar os dispositivos enunciativos do diálogo entre professor-alunos, realizou-se o estudo da literatura e da base teórica para posterior imersão no campo. Vale retomar que, nesta pesquisa, adotou-se, a partir dos conceitos de Bakhtin e do Círculo, a noção de dispositivos enunciativos como os recursos da linguagem utilizados na interação verbal entre os sujeitos para construírem seus enunciados e, neles, sentidos.

4.1 Os sujeitos da pesquisa e a escola participante

Ao se levar em consideração a formação inicial da pesquisadora e o objetivo da pesquisa, pareceu pertinente que a delimitação do grupo-sujeito fosse circunscrita a professores da Área de Linguagens em atuação no Ensino Médio em escolas da rede pública estadual. As disciplinas de Língua Portuguesa e Língua Inglesa, por si mesmas, agregam o valor da interação. Nesse sentido, como primeiro instrumento para auxiliar na seleção dos sujeitos professores, para observação das práticas em sala de aula, desenvolveu-se um questionário (Apêndice A), a partir do modelo elaborado por Confortin (2014). O questionário desenvolvido foi enviado para docentes do Curso de Letras da Universidade de Passo Fundo (UPF), responsáveis pelas disciplinas de Estágio Supervisionado, a fim de, com base nas respostas das informantes, selecionar sujeitos professores de Língua Portuguesa e Língua Inglesa de Ensino Médio que, tivessem práticas marcadas por uma relação de intensas trocas com os alunos, professores que empreendessem esforços no sentido de mobilizar os jovens para a aprendizagem escolar e que se distinguissem, positivamente, por diferentes razões, principalmente, pela relação de intenso diálogo com os alunos. Isso porque, buscou-se uma sala de aula marcada pelo diálogo, a fim de possibilitar a identificação dos dispositivos

enunciativos mobilizados pelos sujeitos e estudar as influências de tais dispositivos nas situações de interação verbal.

Assim, o questionário elaborado foi enviado, por endereço eletrônico, em outubro de 2015, para uma professora de referência na formação de professores de Língua Inglesa da UPF e para uma professora de referência na formação de professores de Língua Portuguesa da mesma instituição. Além de questões sobre a experiência dos professores formadores, uma das perguntas principais questionava sobre as características desejáveis ao perfil de um “bom professor” de Língua Portuguesa/Língua Inglesa, no Ensino Médio, na opinião das formadoras. As respostas oferecidas pelas informantes são apresentadas no Quadro 3.

Quadro 3 – Características desejáveis a um “bom professor” de Língua Portuguesa e Língua Inglesa

Sujeitos Colaboradores	Características desejáveis ao perfil de um “bom professor”
Professor Formador (PF) – Língua Portuguesa (LP)	Precisa conhecer o seu objeto de estudo, a língua; com uma concepção clara do que seja ensinar língua no EM. Precisa ter um bom relacionamento com os alunos, envolvendo uma prática pedagógica que seja motivadora, significativa aos estudantes e, ao mesmo tempo, apresentando firmeza na condução do processo.
Professor Formador (PF)– Língua Inglesa (LI)	Competência comunicativa no idioma. A educação continuada. Criatividade e capacidade de interagir com os aprendizes. A formação acadêmica.

Fonte: Dados primários, out. 2015.

A pergunta principal solicitava a indicação dos professores que, do ponto de vista das formadoras, se destacam na docência de Língua Portuguesa/Língua Inglesa em escolas de Ensino Médio, cujas respostas podem ser visualizadas no Quadro 4.

Quadro 4 – Professores indicados

Sujeitos Colaboradores	Sujeitos Indicados¹⁹
PF – LP	<i>Lestat</i> (leciona em escola da rede estadual) <i>Emma</i> (leciona em escola da rede estadual) <i>Julieta</i> (leciona em escola da rede estadual)
PF – LI	<i>Jane</i> (leciona em escola de ensino fundamental) <i>Carlota</i> (leciona em escola da rede privada) <i>Lolita</i> (leciona em escola da rede privada) <i>Fantine</i> (leciona em escola da rede estadual) <i>Capitu</i> (leciona em escola da rede estadual)

Fonte: Dados primários, out. 2015.

Após a indicação dos sujeitos pelas professoras formadoras, pesquisou-se o currículo dos indicados e, posteriormente, foi realizado o contato com quatro professores, dos quais apenas duas concordaram em conversar pessoalmente para conhecerem os propósitos da

¹⁹ Os nomes dos sujeitos indicados foram trocados por nomes de personagens de obras literárias clássicas, adotados aleatoriamente pela pesquisadora a fim de preservar o sigilo acordado com os sujeitos colaboradores da pesquisa.

pesquisa: a professora *Emma*²⁰, de Língua Portuguesa, e a professora *Capitu*, de Língua Inglesa. As professoras foram contatadas, em suas respectivas escolas de trabalho, momento em que foi explicada a proposta do estudo e entregue o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), que consta no Apêndice B. Após a anuência das professoras em participar da pesquisa, a pesquisadora dirigiu-se à coordenação pedagógica e à direção, a fim de esclarecer o intuito da investigação e obter a autorização para a realização do estudo (Apêndice C). Em princípio, as duas escolas da rede de ensino estadual concordaram com a proposta da pesquisa, após o esclarecimento do sigilo garantido a todos os envolvidos. O combinado com as professoras foi de realizar as observações em duas turmas do Ensino Médio de cada uma delas, uma turma do turno diurno e outra do turno noturno, já que ambas trabalhavam com esses grupos em suas escolas.

As turmas participantes foram selecionadas pelas professoras *Emma* e *Capitu*, conforme perfil dos alunos e os horários disponíveis pela pesquisadora para a realização das observações. O primeiro contato feito com o grupo de alunos, em ambas as escolas, foi para a apresentação da pesquisadora, o esclarecimento da proposta da pesquisa, a consulta do consentimento de participação (Apêndice D) e para o preenchimento de um questionário pelos alunos (Apêndice E). Considerou-se necessário saber, por meio de um questionário, o ponto de vista dos alunos sobre o tema do diálogo e da interação com professores, além da percepção sobre as características de seus professores preferidos e como tais professores se relacionam com o grupo de estudantes.

As turmas da professora *Emma* foram colaborativas e concordaram com a realização das observações e das gravações. A turma do diurno da professora *Capitu*, por outro lado, inicialmente, não concordou em participar. Ao serem questionados por ela, os alunos responderam em coro “Não!”, aguardaram para ver as reações da pesquisadora e da professora que se mantiveram tranquilas, mas, quando a professora *Capitu* explicou que, sem o consentimento deles, a pesquisa não poderia ser realizada, eles aceitaram participar. No segundo encontro com a turma do diurno da professora *Capitu*, alguns alunos não concordaram com a gravação da imagem deles, sendo assim, a pesquisadora apenas observou a aula e gravou o áudio. Ficou evidente, a partir desse ocorrido, que o grupo de alunos não queria, de fato, participar da pesquisa. Com o grupo do noturno houve consentimento e colaboração da turma, mas, devido à aproximação do final do ano letivo, a pesquisadora

²⁰ A personagem *Emma* é a protagonista da obra “Madame Bovary”, de Gustavo Flaubert, e *Capitu* é a personagem feminina principal da obra “Dom Casmurro”, de Machado de Assis.

observou apenas uma aula e não continuou as observações, pois, nas próximas aulas, os estudantes teriam avaliações finais e o ambiente de provas é um contexto específico de sala de aula que não atendia ao foco da pesquisa. Em virtude dessas duas situações, a pesquisadora agradeceu a disponibilidade e colaboração da professora *Capitu* e continuou as observações apenas com as turmas da professora *Emma*, na *escola Norte*²¹.

A professora *Emma*, que prontamente aceitou participar deste estudo, é uma jovem docente. Jovem docente em seu duplo sentido, pois é jovem na idade – completou vinte e quatro anos em 2017 – e é uma docente jovem, porque possui cinco anos de prática pedagógica, incluindo escolas da rede privada e pública de ensino. *Emma* é titulada em Letras – Português, Inglês e respectivas Literaturas, além de já ter concluído o curso de Pós-Graduação Lato Sensu em Língua Portuguesa. No período em que foi realizada a entrevista, a professora lecionava cinquenta horas semanais, em duas escolas, sendo uma da rede privada e outra da rede pública estadual, nos turnos da manhã, tarde e noite. *Emma* relatou, na entrevista realizada, já ter vivido situações difíceis em sua prática docente, apesar de sua juventude e, talvez, por causa dela. A complexidade da prática docente se revelou para ela já no início de sua jornada, fazendo-a repensar, em alguns momentos, a escolha profissional. Não obstante as dificuldades, *Emma* relatou que ama o que faz e se dedica à profissão, planejando suas aulas e buscando qualificação.

Em seu esforço para se aproximar dos alunos, a docente se considera amiga deles, praticamente uma “mãezona”, mas afirma que consegue ser firme e chamar a atenção quando necessário. *Emma* se empenha em ouvir e conhecer seus alunos, conforme suas afirmações na entrevista realizada, de modo que alega planejar as aulas adaptando-as às preferências e aos interesses dos alunos. Tal dedicação em trazer assuntos interessantes e fazer aulas “diferentes” é reconhecida pelos alunos, que participam das aulas, de um modo geral, e interagem conforme exposto no material produzido. *Emma* trabalha na *escola Norte* há quatro anos, praticamente desde o início de sua carreira, e afirma que é uma pessoa que “veste a camiseta” e que consegue trabalhar bem com os colegas professores da Área de Linguagens, preparando atividades em conjunto.

Ao serem contatados, os dirigentes das escolas da rede pública participantes foram colaborativos e demonstraram tranquilidade e conforto no seu relacionamento com a Universidade de Passo Fundo (UPF), o que facilitou o acesso da pesquisadora aos espaços

²¹ Nome fictício adotado para a escola da rede estadual em que leciona a professora *Emma*, onde foram realizadas as observações das aulas.

escolares. A *Escola Norte* - onde a pesquisa de campo efetivamente prosseguiu, entre os meses de novembro e dezembro de 2015 - localiza-se em um bairro ao norte da cidade e possuía, no ano de 2016, 74 profissionais, dos quais 67 são professores. A escola atende a 720 alunos das etapas Ensino Fundamental e Ensino Médio, nos turnos diurno e noturno. A instituição possui uma estrutura física antiga, mas razoavelmente conservada, contando com uma sala para direção, sala de professores, laboratório de informática, quadra de esportes descoberta, cozinha, biblioteca, sala de secretaria, refeitório, auditório e pátio coberto.

Apesar de a estrutura física estar aparentemente em boas condições, a rede elétrica da escola demonstrou danos, já que, no final do ano de 2015, houve um “apagão” e foi preciso cancelar as aulas do dia. O “apagão” ocorreu em um dia que a proponente da pesquisa iria até a escola para fazer uma observação de aula, mas foi avisada, gentilmente, pela professora *Emma* sobre o cancelamento das atividades. Anteriormente, em 2014, a rede elétrica da escola já havia apresentado problemas e as aulas também foram canceladas. Na época, foi divulgada a substituição da rede elétrica pela Secretaria de Educação responsável, mas, conforme verificado pela pesquisadora, a escola ainda apresenta dificuldades no mesmo quesito.

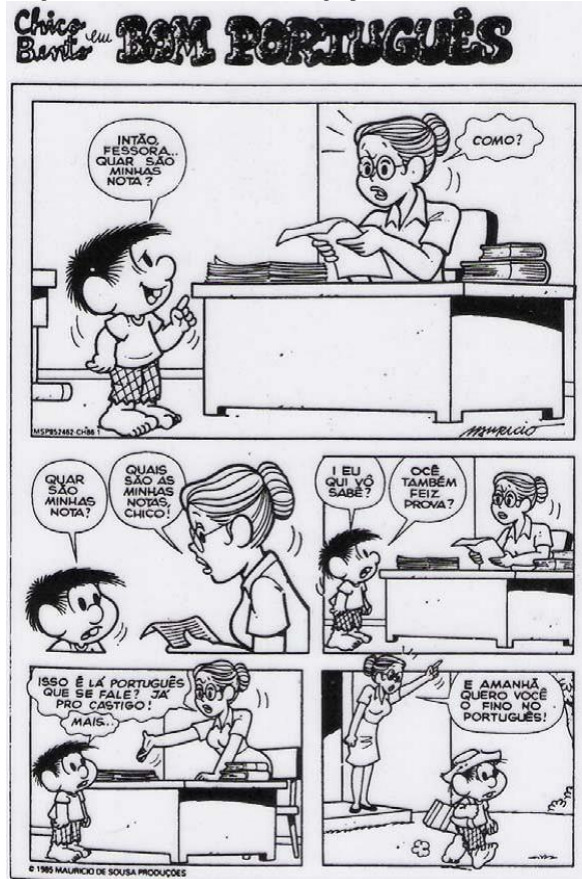
Através dos dados da entrevista, a professora relata casos de uso e comercialização de drogas pelos alunos, além de turmas com vários alunos repetentes e com grande discrepância série-idade. Em relação ao grupo sujeito de alunos observados, as turmas de turnos diferentes apresentaram perfis específicos. A turma do 2º ano do Ensino Médio noturno era composta, em sua maioria, por alunos trabalhadores que conciliavam o estudo à noite e o trabalho durante o dia, além de ser observado um grande número de alunos evadidos, já que dos 25 inscritos na chamada, constatou-se a presença de, no máximo, 10 a 15 alunos nos períodos observados. A turma do 2º ano do Ensino Médio diurno, por outro lado, era composta por alunos, em sua maioria, frequentes às aulas. As observações de aula, conforme mencionado, foram realizadas no final do ano letivo, em novembro e dezembro de 2015, refletindo o ambiente de conclusão das atividades e de avaliações.

4.2 Sobre a produção e a análise dos materiais

Depois do primeiro contato com os sujeitos e das devidas autorizações, a proponente da pesquisa realizou cinco observações das aulas da professora *Emma*, considerando o roteiro de observação previamente organizado (Apêndice F). Das cinco observações, com registros de áudio e vídeo, na *escola Norte*, duas foram com a turma do noturno e três com a turma do diurno, totalizando cerca de quatro horas de registros. Após o final das observações, os alunos

da turma noturna concordaram em participar de um grupo focal, com a finalidade da complementação dos dados obtidos previamente nos questionários escritos. Foi realizada uma sessão de grupo focal, com base em um roteiro prévio (Apêndice G), com um grupo de 12 alunos, por cerca de 50 minutos. O primeiro material de estímulo utilizado na sessão de grupo focal foi uma tirinha do personagem Chico Bento, de Maurício de Souza (2014).

Imagem 3 – Material de estímulo do grupo focal



Fonte: SOUSA (2014)

A tira foi selecionada por apresentar alguns dos desafios a serem investigados no estabelecimento de uma relação dialógica entre professor-alunos e também por proporcionar, através do humor, a abertura inicial para as manifestações do grupo. Além da tira, foram selecionados trechos de depoimentos de alunos extraídos do livro de Marchesi (2006, p. 24-25) sobre relações entre professor e alunos. A utilização de grupo focal, como instrumento de produção de materiais com os jovens, possibilita a abertura de espaços para que a voz deles seja ouvida. Conforme ressalta Morduchowicz (2003, p. 53), a importância e “a necessidade

de abrir espaços (na escola e na sociedade) para que sejam as próprias crianças e jovens que falem de si mesmos e das questões que os afetam e preocupam”²².

Por fim, com o objetivo de efetivar a triangulação dos procedimentos, realizou-se uma entrevista semiestruturada com a professora *Emma*, com base em um roteiro previamente organizado (Apêndice H). O roteiro serviu de guia para a realização da entrevista, que aconteceu em forma de conversa e foi gravada, em vídeo e áudio, seguida de transcrição. A entrevista teve duração de cerca de uma hora e, por opção da professora, foi realizada na escola, no início do ano de 2016. Todos os instrumentos utilizados, que incluiu questionários com os alunos, observações de aulas, registro em diário de campo, grupo focal com os alunos e entrevista com a professora, produziram materiais para gerações de dados. Uma exposição explicativa dos principais instrumentos de pesquisa utilizados pode ser visualizada no Quadro 5, a seguir.

Quadro 5 – Instrumentos de Produção de Materiais

<i>Escola Norte</i>				
Instrumentos	Sujeitos	Data – Minutos de duração		Códigos
Observações de Aula	Professora <i>Emma</i> / alunos do Ensino Médio	Diurno	20/11/2015 – 29 minutos	OAD1
			04/12/2015 – 41 minutos	OAD2
			11/12/2015 – 36 minutos	OAD3
		Noturno	18/11/2015 – 57 minutos	OAN1
			25/11/2015 – 67 minutos	OAN2
Grupo Focal	Alunos do Ensino Médio Noturno	15/12/2015 – 51 minutos		GFN
Entrevista Semiestruturada	Professora <i>Emma</i>	03/03/2016 – 56 minutos		EPE

Fonte: Elaboração da pesquisadora, 2017.

A transcrição dos dados é tarefa árdua e necessita de cuidado metodológico para assegurar a qualidade do material a ser analisado. Com esse objetivo, organizou-se um quadro orientador com as normas utilizadas para transcrição. O quadro 6 foi elaborado pela pesquisadora com base nos esquemas apresentados por Preti (1993, p.11-12) e por Marcuschi (2003, p. 10-13).

Quadro 6 – Normas para Transcrição

Ocorrências	Sinais	Exemplificação
Incompreensão de palavras ou segmentos	()	ALL: - Sim, eu comprei lá na XY uns cinco livros que ali eles não tinham...

²² Tradução livre da pesquisadora. No original: “la necesidad de abrir espacios (en la escuela y en la sociedad) para que sean los propios chicos y jóvenes quienes hablen de sí mismos y de los temas que los afectan y preocupan”.

		Aga: - () (mais barato)...
Trechos inaudíveis	(inaudível)	P: - Mas vocês sabem porque que eu tô comentando isso?? Aga: - (inaudível).
Hipótese do que se ouviu	(hipótese)	P: - Agora aqui ó... (Foi no fígado) Oi ABa.
Interrupções bruscas	/	P: - Entenderam? E a partir... Eu acho que... No meu conhecimento... Deus disse/ AAa: - Só que que nem eu falei...
Qualquer pausa ou silêncio	...	P: - Isso mesmo... Eu mostrei pra vocês ali no quadro.
Indicação de que a fala foi tomada ou interrompida em determinado ponto.	(...)	AGa: - [[Aquele primeira impressão...]] (...) AAa: - [[É!]] Causou aquela primeira impressão... Tipo, aí eu odeio aquela pessoa, tipo não teve a oportunidade de conversar com ela.
Interrogação	?	AAa: - As pessoas?
Falas simultâneas, superposição de vozes	[[colchetes duplos no início e no final dos trechos das falas simultâneas]]	ABo: - Ele pegou e colocou dentro da... Da mochila e saiu, tipo, ninguém cuidou ele sabe... Só... Por quê? Por causa que foi pego nas câmeras... Então, tipo... [[Ninguém]]... P: - [[A aparência]]...
Comentários descritivos do transcritor	((<i>minúscula</i>))	((<i>Brincando com o fato de que a colega passou a limpo para o cartaz as frases do grupo, o comentário provoca risos</i>)).
Entonação enfática	MAIÚSCULA	AAa: - Posso saber quem foi? P: - NÃO.
Citações literais de textos ou falas de outros durante a gravação.	“entre aspas”	P: - Aí entra a música da Pitty “Quem não tem caco de vidro...”.
Repetições e prolongamento	Reduplicação da letra ou sílaba repetida	P: - Nessa estrofe, o que que vocês podem me dizer sobre ele?
Gíria, palavrão, variação linguística	‘ , ’	P: - Subiu o morro? Sente por aí se ‘abanque’...

Fonte: Organização da pesquisadora com base em Preti (1993) e Marcuschi (2003), 2017.

O cuidado com a transcrição do material é, de certa forma, uma análise prévia. Os materiais produzidos foram lidos e organizados a partir das recorrências, singularidades e aspectos da teoria de base. Os temas que emergiram do material foram designados a partir de quatro aspectos: a presença da cultura na sala de aula; o jogo de poder na relação pedagógica; a utilização de perguntas pela professora; e o uso do humor e da ironia nas interações verbais.

Para a apresentação do material do campo, optou-se pela utilização de cenas das observações das aulas, a partir dos temas recorrentes, em diálogo com excertos do grupo focal realizado com os alunos e da entrevista com a professora *Emma*. Nas seções que seguem, apresentam-se os temas selecionados, cujos títulos foram aproveitados das falas provenientes do material de campo, conforme o quadro 7.

Quadro 7 – Visualização dos temas e cenas

Temas	Cenas	Excertos
4.2.1 A presença da cultura na sala de aula - “Ela aborda assuntos do nosso interesse, entendeu? A gente interage mais...”	Cena 1 – A cultura da aparência (OAN 1 – 18/11/2015, Turnos 95 – 134)	EPE – Turno 133 GF – Turnos 127-129 GF – Turnos 101-104
	Cena 2 – As vozes da cultura (OAN 1 – 18/11/2015, Turnos 32 – 76)	GF – Turnos 116 – 126 EPE – Turno 139
4.2.2 O jogo de poder na relação pedagógica - “O professor tem que chegar e tem que conquistar território”	Cena 1 – Combinações de ordem prática (OAN 2 – 25/11/2015, Turnos 23 – 70)	GF – Turno 194 EPE – Turno 141 – 145
	Cena 2 – Figuras de Linguagem (OAN 2 – 25/11/2015, Turnos 212 – 245)	GF – Turnos 131 – 146 EPE – Turno 63
	Cena 3 – “É uma música não um texto!” (OAD 1 – 20/11/2015, Turnos 1 – 27)	GF – Turnos 147 – 169 EPE – Turno 67-69
	Cena 4 – “O que podemos dizer do narrador? Ele é lindo!” (OAD 1 – 20/11/2015, Turnos 28 – 61)	GF – Turnos 55 – 69 EPE – Turno 79
	Cena 5 – “Tô SENTAAADOOO!” (OAD 2 – 04/12/2015, Turnos 1 – 13)	GF – Turnos 244 – 264 EPE – Turnos 81
4.2.3 A utilização de perguntas - “Sempre tem que ter as perguntas”	Cena 1 – “A vida passa, a vida passa e a mocidade vai?” (OAD 2 – 04/12/2015, Turnos 196 – 225)	EPE – Turno 77 GF – Turnos 187 – 192
	Cena 2 – “Eu mereço sete ou nove e meio!” (OAD 3 – 11/12/2015, Turnos 102 – 137)	GF – Turnos 81 – 86 EPE – Turno 145
	Cena 3 – “Eu acho que eu nasci tudo errado” (OAD 3 – 11/12/2015, Turnos 202 – 226)	GF – Turnos 216 – 217 EPE – Turno 135
4.2.4 O uso do humor e da ironia - “No meio da explicação, larga uma piadinha...”	Cena 1 – Tango no teto (OAN 2 – 25/11/2015, Turnos 262 – 295)	GF – Turnos 219 – 231 EPE – Turno 101
	Cena 2 – “Hoje ela veio inspirada” (OAN 1 – 18/11/2015, Turnos 230 – 259)	GF – Turnos 272-277 EPE – Turno 117

Fonte: Organização da pesquisadora, 2017.

Com o objetivo de manter o sigilo dos sujeitos envolvidos não foi utilizado o nome verdadeiro de nenhum aluno ou professor nos materiais. Optou-se por adotar uma sigla individual para cada sujeito participante, conforme organização da pesquisadora. Os alunos que mais interagiram, e puderam ser identificados pela pesquisadora, são representados por uma sigla única individual. Já os sujeitos que interagiram apenas ocasionalmente são representados apenas por “Aa”, quando aluna e “Ao”, quando aluno. A sigla utilizada para representar as falas da pesquisadora nos materiais é “PAle”. Os nomes dos professores citados durante as aulas e durante a sessão do grupo focal foram substituídos por nomes de estilos musicais, a fim de garantir o sigilo aos envolvidos. Além disso, a numeração dos turnos dos fragmentos selecionados está de acordo com a sequência de cada registro realizado. Por exemplo, cada observação de aula, o grupo focal e a entrevista com a professora *Emma* apresenta sequências numéricas diferentes, já que cada um dos instrumentos utilizados apresentou uma quantidade de turnos de fala diferente. As cenas e excertos apresentados nas seções seguintes respeitam a sequência completa produzida pelo respectivo instrumento.

4.2.1 A presença da cultura na sala de aula - “Ela aborda assuntos do nosso interesse, entendeu? A gente interage mais...”

O título desta seção, excerto de fala de uma aluna participante do Grupo Focal, indica o desejo dos alunos de estudarem assuntos que despertem o seu interesse. O questionamento de Teixeira (2014, p. 27) auxilia na problematização deste tópico: “Como organizar os tempos e espaços escolares, os rituais e as práticas escolares ou como construir uma aula interessante e proveitosa?”. Esse é o desafio colocado aos docentes, que encontra fundamentação nas Diretrizes Curriculares Gerais (BRASIL, 2013, p. 155), para construir aulas que atraiam o interesse dos alunos. Para isso, segundo o documento, é preciso, antes, “[...] superar uma noção homogeneizante e naturalizada desse estudante, passando a percebê-lo como sujeito com valores, comportamentos, visões de mundo, interesses e necessidades singulares.” Essas especificidades diferenciam as juventudes e deixam o trabalho do docente mais desafiador.

Além disso, conforme mencionado na introdução, Krawczyk (2014) aponta que o interesse dos jovens está diretamente relacionado com o jeito de ensinar do docente, sua paciência e sua capacidade de estimulá-los. Assim, a complexidade do exercício docente está vinculada aos sentidos estabelecidos entre os sujeitos já que “não nos sentimos ligados aos outros apenas pelo fato de existirem interesses comuns, mas, sobretudo, porque essa é a condição para reconhecermos o sentido do que fazemos e para nos afirmarmos como sujeitos das nossas ações” (DAYRELL; CARRANO, 2014, p. 126).

A temática abordada nesta seção é a presença da cultura na sala de aula, mais especificamente das diferentes culturas. Neste estudo, adota-se a noção de cultura de Rogoff (2005, p. 15), já que a autora aponta que “o desenvolvimento humano é um processo cultural. [...] Somos preparados por nossa herança cultural e biológica para usar a linguagem e outras ferramentas culturais e para aprender uns com os outros.”. Isso significa, ainda de acordo com Rogoff (2005, p. 15), que “[...] as pessoas se desenvolvem como participantes das comunidades culturais. Seu desenvolvimento só pode ser compreendido à luz das práticas e das circunstâncias culturais de suas comunidades.”. As cenas e excertos que seguem exemplificam a presença da cultura e suas diversas vozes na sala de aula.

A cena 1 foi composta de parte da transcrição da Observação de Aula 1, da turma do Noturno (OAN1). Tal observação foi produzida no segundo contato com a turma do noturno, já que, na semana anterior, a pesquisadora havia se apresentado ao grupo e solicitado o consentimento deles em participar do estudo. Apesar disso, havia alunos, em sala, que não

conheciam a pesquisadora, pois faltaram a aula anterior em que ela se apresentou. O início da aula foi atrasado devido a uma reunião entre a coordenadora da escola e a professora *Emma* sobre a situação de uma aluna desistente. Quando efetivamente a professora iniciou a aula, havia apenas três estudantes na sala. Aos poucos, os demais alunos foram chegando e a professora os situava sobre o andamento da aula e entregava a letra da música que estava sendo trabalhada (Apêndice J). No primeiro contato da pesquisadora com a turma, as classes estavam em disposição de filas e os poucos alunos espalhados pela sala. Já nas observações, propriamente ditas, as classes estavam organizadas em formato de semicírculo, iniciativa que partiu da professora *Emma* e facilitou o registro da aula em vídeo.

Cena 1 – A cultura da aparência – OAN1 (18/11/2015)

A professora *Emma* entregou a letra da música “Ninguém = Ninguém” da Banda Engenheiros do Hawaii e, após ouvirem a canção, a professora motivou a interpretação da letra. A cena 1 mostra o debate sobre a segunda estrofe da música.

Imagem 4 – Interpretação e diálogo



Fonte: Acervo da pesquisadora, 2015.

95. **P:** - Então presta atenção! No segundo parágrafo... “Há tantos quadros na parede / Há tantas formas de se ver o mesmo quadro” ((Lê a letra dá música alterando o tom de voz e dando ênfase, como se estivesse declamando)). Lembram que a aula passada, em Literatura eu acho que foi... Não, aula retrasada, porque aula passada foi ontem.
96. **AJa:** - Deu aquele trabalho...
97. **P:** - Eu... Isso mesmo... Eu mostrei pra vocês ali no quadro. Eu fiz dois quadros, fiz uns riscos e mostrei pra vocês que eu interpretaria tais riscos como riscos e outras pessoas interpretariam como obra de arte. ... “Há tantas formas de se ver o mesmo quadro” e também há tantas formas de se VER?... O quê?
98. **AGa:** - A vida ((bem baixinho)).
99. **P:** - A vida... O que mais?
100. **AGa:** - Isso é muito relativo professora... De se ver tudo... Por exemplo, a morte... É muito relativo...
101. **P:** - As pessoas... Os sentimentos...
102. **ABo:** - Mesma coisa, tem gente que olha assim pra pessoa e a primeira coisa é notar a roupa... Notar... /
103. **P:** - Isso... ((risos)).
104. **AAa:** - [[É na verdade eu olho pras coisas...]] (...)
105. **AGa:** - [[Aquele primeira impressão...]] (...)
106. **AAa:** - [[É!]] Causou aquela primeira impressão... Tipo, ai eu odeio aquela pessoa, tipo não teve a oportunidade de conversar com ela.
107. **AGa:** - Noventa por cento é errado essa impressão, te digo isso!

108. **AAa:** - ((Sorri para o colega AGa)) Eu sei porque eu já fiz isso... Várias vezes... E eu também não... Porque eu achei que era uma coisa, aí depois quando eu vi que não era. Tipo eu fiquei com cara de tipo assim... Caramba...
109. **P:** - Nem sempre a primeira impressão é aquela que fica, né?
110. **AAa:** - É verdade!
111. **AGa:** - (Inaudível)
112. **ABo:** - Mesma coisa lá no mercado, às vezes entra uns meio mal vestidos né? Daí as chefe de caixa lá ficam cuidando o cara... E geralmente é as pessoas que trabalham nas obras ali em volta, sabe? E daí essas pessoas... Eu acho bem errado lá, sabe? E daí eles ficam cuidando os caras... E aí, agora, acho que foi semana passada, entrou um cara tipo bem vestido, com aquelas maletinhas sabe? Que faz tipo medicina e coisa... E foi lá no açougue e pegou... Bom, na verdade deu cem reais de... De filé mignon, sabe? Ele pegou e colocou dentro da... Da mochila e saiu, tipo, ninguém cuidou ele sabe... Só foi ver por causa que... Foi pego nas câmeras... Então, tipo... [[Ninguém]]... /
113. **P:** - [[A aparência]]... /
114. **ABo:** - Ninguém cuida a.... E daí pra sorte do infeliz, né? A gente viu nas câmeras e ele era conhecido do namorado da guria que trabalha lá no mercado, sabe? E daí a gente foi procurar ele no facebook... Ele faz... Tipo... Faculdade de direito... Tipo as fotos tudo bem...
115. **P:** - Que beleza...
116. **ALl:** - Nossa que horror...
117. **AGa:** - (Inaudível)
118. **ABo:** - Só que assim, uma vergonha pra ele...
119. **AGa:** - (Inaudível) ((A fala motiva risos dos colegas)).
120. **AAa:** - Aii, AGa!!
121. **P:** - Ahh sim, e daí precisava comer filé mignon. Não podia comer guisado...
122. **AGa:** - Vai que ele gosta disso, professora? Vai que ele é alérgico a guisado.
123. **P:** - Né? /
124. **AGa:** - Não pode julgar a pessoa... A senhora não pode julgar a pessoa... ((A fala motiva risos da professora)).
125. **AJa:** - E se não tem dinheiro pra pagar...
126. **P:** - É!..

Há muita conversa paralela e muito murmúrio na sala de aula. Os alunos não conversam em tom de voz alto, mas não é possível entender o que o aluno ALl diz. (DIÁRIO DE CAMPO, 18/11/2015).

127. **ALl:** - (Inaudível). Eu sempre tô de calção, de tênis assim velho. Que é bom de caminhar né?
128. **P:** - E daí? Tu gosta, pronto 'cabô'.
129. **ALl:** E a camiseta... E tipo, eu trabalho com pessoas que tem dinheiro, que são ricos. E, às vezes, vão gente lá que me olham... Mas com uma cara assim tipo... "Ai esse daí não sabe fazer nada...".
130. **P:** - Não foi tu esses dias que entrou na livraria XX também e te disseram que não tinham o livro que você foi procurar... (...)
131. **ALl:** - É... Só por causa que eu tava de chinelo, um calção meio velho assim e de camiseta... (...)
132. **P:** - E daí, né? O dinheiro é o mesmo... (...)
133. **ALl:** - Sim, eu comprei lá na XY uns cinco livros que ali eles não tinham...
134. **AGa:** - () (mais barato)...

Há mais murmúrios inaudíveis nesse trecho, a professora responde os comentários, mas também não foi possível distinguir a fala dela.

135. **P:** - Vamos ver ali a próxima como é que diz. "Há palavras que nunca são ditas / Há muitas vezes repetindo a mesma frase: Ninguém é igual a ninguém / Me espanta que tanta gente minta / (descaradamente) a mesma mentira". Agora aqui ó... (Foi no fígado) Oi ABa. ((Emma cumprimenta a aluna que está chegando à aula)).

A cena apresentada demonstra o ambiente comunicativo estimulado pela professora. A partir da proposta de interpretação da letra da música, a professora incentiva os alunos a refletirem sobre a mesma. As perguntas da professora deflagram a interação verbal, mas naturalmente os alunos seguem conversando, expondo suas opiniões e pontos de vista. Essa

cena mostra o clima de confiança dos alunos na professora e nos colegas para partilharem suas vidas e experiências pessoais.

O aluno ABo (Turno 102) traz a discussão sobre as “muitas formas de ver a vida” para uma situação mais próxima de sua realidade e do seu cotidiano quando afirma que “[...] tem gente que olha assim pra pessoa e a primeira coisa é notar a roupa” (Turno 102). Essa fala do aluno evidencia uma situação de sua experiência, que pode ter acontecido com ele próprio, ter vivenciado esse olhar cheio de julgamentos, pode ABo ter olhado para outra pessoa assim ou pode ter presenciado esta situação em um lugar de terceira pessoa, como espectador. De qualquer modo, é a sua experiência que é trazida para a discussão em aula, o seu horizonte social.

O conceito de Bakhtin sobre horizonte social diz respeito à orientação dos “[...] valores construídos na interação; é o espaço-tempo da enunciação. [...] Cada grupo construirá seu repertório de *signos* e *enunciados* que direcionarão as criações ideológicas de sua época.” (GEGe, 2009, p. 58). Nas palavras de Bakhtin/Volochínov (2009, p. 46), “[...] todos os índices de valor com características ideológicas, ainda que realizados pela voz dos indivíduos (por exemplo, na palavra) ou, de modo mais geral, por um organismo individual, constituem índices sociais de valor”.

O comentário de ABo (Turno 102) é seguido por manifestações de concordância, tanto da professora *Emma*, quanto dos demais colegas AAa (Turno 106), AGa (Turno 107) em que acrescentam a ideia sobre primeira impressão e AAa (Turno 108), que apresenta também uma situação sua, afirmando que já julgou as pessoas, pela primeira impressão “[...] porque eu achei que era uma coisa, aí depois quando eu vi que não era. Tipo eu fiquei com cara de tipo assim... Caramba...”. Nesse trecho, repleto de gírias e marcas de fala características do seu grupo social, a aluna AAa também encontra espaço para partilhar suas experiências próprias com os colegas e com a professora.

O aluno ABo (Turno 112), por fim, compartilha uma experiência própria, relatando um caso de roubo em seu local de trabalho e o julgamento pelas aparências, comum na sociedade, exemplificando a ideia sendo debatida de que “as aparências enganam”. A vida e a cultura invadem a sala de aula e tornam o debate sobre a letra da música significativo e relevante.

Dayrell e Carrano (2014, p. 112) afirmam que

as distintas condições sociais (origem de classe e cor da pele, por exemplo), a diversidade cultural (as identidades culturais e religiosas, os diferentes valores familiares etc.), a diversidade de gênero (a heterossexualidade, a homossexualidade,

a transexualidade, por exemplo) e até mesmo as diferenças territoriais se articulam para a constituição dos diferentes modos de vivenciar a juventude.

Quando essas diferentes juventudes encontram espaço em sala de aula para manifestarem suas vozes, seus pontos de vistas e valores, pode-se dizer que há a presença de uma heteroglossia, nos moldes bakhtinianos. Isso porque, conforme mencionado no capítulo três, de acordo com Bakhtin (2011, p. 341), “eu tomo consciência de mim e me torno eu mesmo unicamente me revelando para o outro, através do outro e com o auxílio do outro. Os atos mais importantes, que constituem a autoconsciência, são determinados pela relação com outra consciência (com o tu)”. É na “fronteira” entre a minha consciência e a consciência do outro que a minha identidade é construída. Conforme afirmam Dayrell e Carrano (2014, p. 118), “[...] a sociabilidade para os jovens parece responder às suas necessidades de comunicação, de solidariedade, de democracia, de autonomia, de trocas afetivas e, principalmente, de identidade”. Assim sendo, é na relação com o outro, nas trocas de ideias e de afetos, que a identidade dos sujeitos é construída e os jovens parecem valorizar essas oportunidades de convivência e de trocas entre os sujeitos na escola.

A professora, na entrevista, evidencia a sua própria intencionalidade com algumas posturas e escolhas em sala de aula. O excerto que segue demonstra sua intenção em preparar as aulas e trazer para a sala de aula assuntos que sejam próximos da realidade dos alunos e que despertem ou se originem a partir de interesses deles, de modo a estimular o envolvimento nas atividades e na aprendizagem.

133. Emma: - [...] E quando eu falo da forma deles, eu me aproximo... Inclusive até com algumas músicas... Eu já trouxe, justamente pra tentar me aproximar deles. Então é esse diálogo que eu acho que precisa, sabe? Entrar no mundinho deles e... Óbvio através do meu conteúdo daquilo que eu preciso ensinar... Porque o livro didático vem pronto... Eu não sou contra o livro didático de forma alguma. Agora... Tem algumas realidades que eu preciso me inserir... Ali... Na realidade do aluno... Que eu não tenho o livro didático. E eu tenho que buscar uma forma e é através dessa linguagem, da linguagem do cotidiano deles, e qual é? Entende? Através do RAP que eles escutam? Vamo(s) lá! Foi um desafio para mim... Ontem eu trouxe um texto do Fabrício Carpinejar, que eu li nas férias que é... “quando a alegria chora”. E aí eu fiz algumas questões e trouxe para eles e a gente ficou discutindo. E aí eles disseram assim, “bá professora! Mas isso aí tocou muito”... De fato, era para tocar. Porque daí... Quando eu leio os textos e vejo que tá mais ou menos parecido com a realidade deles... Pego o texto e é este que vai pra minha sala de aula. Porque é assim que eu consigo me aproximar deles... Através da linguagem... (EPE, 03/03/2016).

No trecho citado, a professora deixa evidente o seu esforço em conhecer os alunos e em direcionar a sua prática pedagógica a eles. Ao ouvi-los e se dedicar em atendê-los, a professora estimula o discurso dos alunos e favorece a participação nas aulas. Dayrell e

Carrano (2014, p. 125, grifo do autor) apontam a importância de a escola criar espaço para “[...] a convivência com a DIVERSIDADE, na qual os jovens têm a possibilidade de descobrirem-se diferentes dos outros e, principalmente, de aprenderem a conviver respeitando essas diferenças”. A partir dessa abertura para a diversidade, é possível experimentar a alteridade bakhtiniana de modo mais aprofundado, pois a alteridade se refere a essa alteração mútua entre os sujeitos na interação, conforme explicação de Bakhtin (2011, p. 294-295) “nosso discurso, isto é, todos os nossos enunciados [...] é pleno de palavras dos outros, de um grau vário de alteridade [...] Essas palavras dos outros trazem consigo a sua expressão, o seu tom valorativo que assimilamos, reelaboramos, e reacentuamos”.

No final do trecho da fala da professora *Emma* (Turno 133), quando ela menciona o texto do Carpinejar que trouxe para trabalhar com os alunos “[...] e a gente ficou discutindo. E aí eles disseram assim, ‘bá professora! Mas isso aí tocou muito’... De fato, era para tocar. Porque daí... Quando eu leio os textos e vejo que tá mais ou menos parecido com a realidade deles... Pego o texto e é este que vai pra minha sala de aula”, percebem-se movimentos de alteridade. Verifica-se a alteridade da professora na busca por textos próximos da realidade dos alunos, no esforço para conhecer os alunos e tentar entender suas diferentes realidades para conseguir “tocar”, ou seja, significar as atividades de sala de aula. O exercício de alteridade fica ainda mais desafiador na sociedade contemporânea, pois os jovens estão imersos em uma diversidade cultural imensa e

com o jovem vivendo experiências variadas e, às vezes, contraditórias. Ele acaba se constituindo como ator plural, com múltiplas identidades, produto de experiências de socialização em contextos sociais os mais diversos, dentre os quais ganham centralidade aqueles que ocorrem nos espaços intersticiais dominados pelas relações de sociabilidade. (DAYRELL; CARRANO, 2014, p. 124)

O discurso dos alunos, no grupo focal, mostra como eles valorizam os professores que tentam entendê-los e que procuram uma metodologia de ensino que lhes desperte o interesse ou que seja elaborada a partir de suas perspectivas. Após serem motivados a falar sobre o que os professores com quem eles mais conseguem dialogar fazem de diferente, os alunos explicaram

127. AAa: - É não são todos, mas eu acho depois que a *Samba*²³ começou trazer uns assuntos eu me interessei muito mais em buscar coisas por mim e deixar de pensar nos outros. Na verdade, ninguém vai fazer por mim...

128. ALn: - É, querendo ou não... Ela, que ela comentou... Ela realmente traz coisas interessantes. Não quero falar nela, vamos falar da *Forró*... Situações interessantes que fogem daquela coisa de ir pro quadro...

129. ABa: - Ela até trouxe aquela música lá “hoje eu só quero ser feliz”... ((risos))... Daí foi ótimo... A vila baixou aqui... ((risos))... A aula dela é produtiva... Tem umas matérias que não tem o que fazer... Tu tem que ler, tem que fazer... Tem que escrever e aí não tem como ser legal... ((Vários comentários simultâneos))... (GF, 15/12/2015).

Quando o professor adapta a sua linguagem, especificamente a forma e o seu estilo, à linguagem utilizada pelos alunos, ocorre uma aproximação maior entre os sujeitos. Esse esforço em abordar a cultura dos alunos, na aula, possibilita que eles se conheçam melhor. Com outras palavras, Morduchowicz (2003, p. 29) complementa que “a cultura popular – dizem os adolescentes – lhes permite entender quem são, como são definidos socialmente e como é e funciona a sociedade em que vivem”²⁴. A aluna ABa (turno 129) cita uma aula em que a professora traz uma música, um *RAP*, e afirma como os colegas gostaram e se envolveram na atividade da aula “[...] Daí foi ótimo... A vila baixou aqui... ((risos))... A aula dela é produtiva”. Trabalhar com um *RAP* em uma aula evidencia uma postura flexível na organização curricular, e um esforço para entender a especificidade dos alunos. Arroyo (2014, p. 161) complementa

trata-se de enriquecer, contextualizar esses conhecimentos e colocá-los em diálogo horizontal, enriquecedor com as vivências sociais coletivas desses jovens, com as indagações teóricas, à procura das explicações que levam de sua história, de nossa história para as escolas.

Além disso, o fato de o professor reconhecer a cultura dos jovens atribui novos sentidos à aula e às relações estabelecidas. Morduchowicz (2003, p. 31) afirma que “as novas sensibilidades dos jovens e as formas como percebem o mundo são, provavelmente, a primeira marca da cultura popular na construção da identidade juvenil”²⁵. E, como sabemos que a construção do *self*, da singularidade dos indivíduos, só acontece na interação com o outro, conforme Bakhtin, o reconhecimento da cultura do aluno, por parte do professor,

²³ Os nomes dos professores citados na sessão do grupo focal foram substituídos por nomes de estilos musicais, com o objetivo de manter o sigilo garantido a todos os envolvidos.

²⁴ Tradução livre da pesquisadora. No original: “la cultura popular – dicen los adolescentes – les permite entender quiénes son, cómo se los define socialmente y cómo es y funciona la sociedad en la que viven”.

²⁵ Tradução livre da pesquisadora. No original: “las nuevas sensibilidades de los jóvenes y los modos en que perciben el mundo son posiblemente la primera marca de la cultura popular en la construcción de la identidad juvenil”.

permite que o aluno construa sua identidade e seja capaz de transformá-la ou ressignificá-la, bem como o professor também se transforma nessa relação. Bakhtin (2011, p. 102-103) afirma que “na existência interior do outro vivenciada por mim (vivenciada ativamente na categoria da alteridade), a existência e o imperativo não estão tão rompidos nem são hostis, mas estão organicamente vinculados”. O excerto que segue evidencia como alguns professores se diferenciam positivamente dos demais na opinião dos alunos.

101. AAa: - Na verdade... ((Interrompendo ABa)) Na verdade, pra ser mais direto... Elas... Tentam pensar como nós, entendeu? / Elas tentam agir como os jovens, daí tipo elas têm total controle sobre a gente, entendeu? Porque tipo... Se tu for analisar, pega a *Jazz* e a *Samba*...

102. ALn: - Adoro a *Jazz*... ((fala rindo))...

103. AGu: - (Inaudível)...

104. AAa: - A *Jazz* fica aqui, o período inteiro tentando, tentando e não consegue... A *Samba* ela fala uma vez... / Ela aborda assuntos... A *Samba* ela aborda assuntos do nosso interesse, entendeu? Então tipo, a gente () interage mais... (GF, 15/12/2015).

Quando a aluna explica (Turno 101) que “tentam pensar como nós” e “tentam agir como os jovens”, o comportamento e a intenção do professor na tentativa de se aproximar dos estudantes ficam evidentes e são valorizados por eles. E a aluna AAa (Turno 104) reforça o fato de que a professora *Samba* aborda assuntos interessantes nas aulas. Em relação a motivar o interesse dos alunos, Morduchowicz (2003, p. 35) mostra que “os indivíduos que compartilham uma mesma identidade cultural compartilham de uma série de conceitos, imagens e ideias que lhes permite pensar, interpretar e sentir sobre o mundo de forma mais ou menos igual”²⁶. Assim, o professor que consegue fazer o exercício de sair de si mesmo, consegue se aproximar da identidade cultural dos alunos. Esse excedente de visão do professor em relação aos alunos, a partir da sua perspectiva, do seu lugar, permite que o professor, como sujeito mais experiente da relação pedagógica, veja no aluno o que ele não consegue ver em si próprio. Pois, conforme afirma Bakhtin (2011, p. 21), “em qualquer situação ou proximidade que esse outro que contemplo possa estar em relação a mim, sempre verei e saberei algo que ele, da sua posição fora e diante de mim, não pode ver”. Além disso, tal excedente de visão possibilita que o professor, parceiro mais experiente, auxilie o aluno a “descobrir as perguntas, e não as respostas” (SOBRAL, 2014, p. 11).

²⁶ Tradução livre da pesquisadora. No original: “los individuos que comparten una misma identidad cultural comparten una serie de conceptos, imágenes e ideas que les permiten pensar, interpretar y sentir acerca del mundo de maneras más o menos igual”.

Cena 2 – As vozes da cultura em sala de aula – OAN1 (18/11/2015)

Durante a interpretação da primeira estrofe da música, a professora *Emma* se recorda de uma situação e a compartilha com os alunos.

32. **P:** - Ahã... Então ali, os quadros. O que a gente pode classificar como os quadros? Metaforicamente falando?
33. **AAa:** - As pessoas?
34. **P:** - As pessoas... É... ((Concordando em partes... A professora aguarda para ver se mais alguém vai se manifestar para complementar a ideia)). E nesse parágrafo aí? Nessa estrofe, o que que vocês podem me dizer sobre ele?
35. **AAa:** - Que independentemente de quais são as coisas... Somos todos iguais... Tô inspirada hoje. ((a fala motiva risos e cria um clima positivo no grupo de colaboração)).
36. **P:** - Que bom... Sabem que hoje de manhã, eu tava mostrando o cartaz que vocês fizeram. Aam... Ali na sala dos professores, eu toda faceira... Olhem o cartaz que o noturno fez, que bonito... Semelhante nas diferenças... E aí... Teve alguém chegou ali e disse assim... Numa das frases vocês escreveram... Não lembro quem que escreveu... “No final vamos todos pro mesmo lugar” lembram? Quem que escreveu isso ontem? ... ((Aguarda a resposta dos alunos)).
37. **AGa:** - Só pode ser alguém depressivo... ((fala bem baixinho de modo que ninguém escuta... Ou fingem não escutar)).
38. **P:** - Alguém que não tá aqui. ((continua ignorando comentário do aluno AGa)).
39. **ABo:** - Com certeza foi a ALa, mas não foi ela que criou... ((Brincando com o fato de que a colega passou a limpo para o cartaz as frases do grupo, o comentário provoca risos)).
40. **P:** - Alguém escreveu que foi essa parte de eu acho que vamos todos pro céu... Sei lá, né?... Eu interpretei assim... (...) ((enquanto a professora fala outros alunos continuam falando baixinho junto com a professora)).
41. **AAa:** - Eu acho que... [[Não, não eu acho que quis dizer assim ó pro]]... /
42. **P:** - [[Ou vamos todos pra debaixo da terra]]. /
43. **AAa:** - Não, é como eu falei, tipo independente de qualquer circunstância, de qualquer coisa, somos todos iguais. Independente se tem dinheiro ou não... /
44. **P:** - Exato. (Falando junto com AAa).
45. **AAa:** - Vai morrer e vai pro mesmo lugar.
46. **P:** - E aí teve uma pessoa que teve a infelicidade de me olhar e dizer assim “Eu não concordo com essa frase aqui ó” Eu olhei, mas que frase? () ... E daí a criatura disse... Aí outra pessoa disse assim “que comentário infeliz”. Levantamos e saímos.
47. **AAa:** - Posso saber quem foi?
48. **P:** - NÃO. ((O volume usado foi baixo, mas firme e gerou muitos risos)).
49. **AAa:** - Não eu não iria fazer nada... Eu só ia... [[Cumprimentar]]... (...)
50. **AGa:** - [[Dar as condolências né?]]... (falando junto com a professora)
51. **P:** - [[Mas aí a gente pensa]]... / (Há conversa paralela entre a aluna AAa e outros).
52. **AAa:** - [[É]]! ((Respondendo ao AGa)). Porque daí fica aquilo que o noturno é uma ‘bosta’(...)
53. **P:** - [[Não, não]]... ((Professora tentando explicar que não era por isso que ela havia contado a situação)).
54. **AAa:** - [[E aí a gente faz uma coisa]]... E aí sempre tem um que vai julgar né...
55. **P:** - Mas sabem porque que eu tô comentando isso? (...)
56. **AGa:** - (inaudível).
57. **P:** - É. Sabem por quê? Pra fazer um comentário sobre religião...
58. **AGa:** - Nossa Senhoraaaa!

Há muitos murmúrios na sala e alguns rostos demonstram incompreensão, mas logo em seguida esboçam compreensão da ideia proposta pela professora e associação com uma situação vivida por eles... Ao chegar à escola, encontrei a professora e o grupo de colegas na sala dos professores. O clima estava um pouco tenso, pois estavam conversando sobre uma situação delicada de uma aluna. A professora *Emma* estava envolvida diretamente na conversa, pois ela é bem próxima da turma de que fazia parte a aluna. O problema era sobre um relacionamento homoafetivo entre duas alunas. (DIÁRIO DE CAMPO, 18/11/2015)

59. **P:** - Por que aí entra religião...
60. **AAa:** - Lembra o que eu te falei? ((conversando com o aluno AGa)).
61. **P:** - Porque dependendo da religião da pessoa entra o preconceito...
62. **AAa:** - Com certeza! Se ligou? ((conversando com a professora)).
63. **P:** - Entenderam? E a partir... Eu acho que... No meu conhecimento... Deus disse/

64. **AAa:** - Só que que nem eu falei...
65. **P:** - Deus disse [[“Amai ao próximo como a ti mesmo”]] /
66. **AAa:** - [[Eu acho que não tem sabe]]... ((Interrompendo a fala da professora novamente)). Eu acho que não tem tipo essa coisa assim... de colocar Deus na frente das coisas... Porque na Bíblia não diz que Deus não ama os homossexuais ou os negros ou enfim... E na Bíblia também não diz que ele não ama esse tipo de pessoas... Porque somos todos iguais pra ele e ele nos ama incondicionalmente da mesma forma... Então é... /
67. **AGa:** - [[Pra Deus não existe pessoas assim]]... Não existe... /
68. **AAa:** - E eu quero que alguma pessoa que leu a Bíblia do começo ao fim venha na minha frente e me mostre aonde tá... Porque sei que não tem... Se Deus tivesse escrito muitas pessoas hoje estariam falando e só fala quem viu, entendeu? E as pessoas que julgam não são ninguém... Quem nunca fez algo errado que atire a primeira pedra.
69. **AGa:** - Concordo.
70. **P:** - Aí entra a música da Pitty “Quem não tem teto de vidro...”...
71. **ABo:** - “que atire a primeira pedra” ((em tom de voz muito baixo)).
72. **P:** - Viu... Ó a intertextualidade.
73. **AGa:** - ((Bate palmas baixinho. Há risos na sala)).
74. **AAa:** - E acho que são pessoas que pensam pequeno, porque no mundo que a gente vive isso é normal... (inaudível).
75. **AGa:** - Não pensam né?
76. **AAa:** - É com certeza.

A cena 2 também evidencia a presença da cultura na sala de aula, já que as crenças e vivências dos diferentes sujeitos dentro da escola estão presentes em sua linguagem e em seus discursos. A intolerância com o que é diferente e o preconceito estão presentes no cotidiano da sociedade, e, na sala de aula, como um espaço integrante da sociedade, também são vivenciadas tais realidades.

Na fala da professora (Turno 46) “E aí teve uma pessoa que teve a infelicidade de me olhar e dizer assim ‘Eu não concordo com essa frase aqui ó’ Eu olhei, mas que frase...? Daí a criatura disse... Aí outra pessoa disse assim ‘que comentário infeliz’. Levantamos e saímos.”, percebe-se uma ação de negação da contrapalavra do outro, já que, ao ouvir o comentário da colega dizendo que não concordava com a frase do cartaz dos alunos, a professora *Emma* levantou e saiu, conforme seu próprio relato. Ora a narrativa da professora, neste caso, apresenta seu posicionamento em relação à abertura a ideias contrárias ou opostas, mostrando desde esse momento o seu esforço na busca por consensos e concordâncias. Essa ação narrada mostra também o “fechamento” da janela interativa através da ação de levantar e sair, narrada por ela. Cabe ressaltar que a noção bakhtiniana de dialogicidade e, principalmente, de heteroglossia, não procura consensos, mas um espaço de abertura para a interação entre diferentes vozes, e, portanto, para diferentes opiniões. Bakhtin (2011, p. 333, grifos do autor) afirma que a “palavra, que sempre quer ser *ouvida*, sempre procura uma compreensão responsiva [...] para a palavra (e, conseqüentemente, para o homem) não existe nada mais terrível do que a *irresponsividade*”. Além disso, a busca por consensos evidencia uma tendência ao monologismo, por parte da professora, pois “o monólogo é concluído e surdo à resposta do outro, não o espera nem reconhece nele força *decisiva*. Passa sem o outro e por

isso, em certa medida, reifica toda a realidade. Pretende ser a última palavra.” (BAKHTIN, 2011, p. 348, grifos do autor).

Na cena 1, vários alunos relatam situações vividas por eles, para exemplificar casos que se relacionem com os tópicos discutidos em aula. Na cena 2 apresentada, a professora narra uma situação que viveu e na qual, em sua opinião, “defendeu” o cartaz feito pelos alunos. O uso das narrativas dá significado às situações vividas e auxilia na construção de sentidos. Bruner (1997, p. 52) aponta a importância das narrativas para a esquematização dos significados, pois a narrativa é o intermédio “[...] entre o mundo canônico da cultura e o mundo idiossincrático dos desejos, crenças e esperanças. Ela torna o excepcional compreensível e mantém afastado o que é estranho”. A narrativa de *Emma* traz a sua crença de que a colega, que não concordou com a frase dos alunos, estava sendo preconceituosa, usando a sua religião para separar as pessoas boas das pessoas más, conforme suas falas (Turnos 57 e 61). Inicialmente os alunos não compreendem completamente a mensagem da professora, mas, após a explicação dela, a aluna AAa (Turno 66) ressignifica a fala de *Emma*, direcionando a discussão para a religião e os homossexuais, já que tais tópicos se aproximam do contexto e da orientação da aluna AAa, conforme trecho explicativo citado do Diário de Campo (18/11/2015).

Na narrativa da professora (Turnos 36 e 46), percebe-se também a interação dialógica em forma de concordância entre as diferentes vozes, a de *Emma* e a de seus alunos. Bakhtin (2011, p. 331) alerta que, apesar das relações dialógicas envolverem confronto de sentidos, “[...] não se pode interpretar as relações dialógicas em termos simplificados e unilaterais, reduzindo-as a uma contradição, luta, discussão, desacordo. A concordância é uma das formas mais importantes de relações dialógicas”.

Há também que se considerar a importância da escola como espaço capaz de auxiliar, fornecendo os instrumentos necessários, “[...] para que os estudantes possam desenvolver seus projetos de vida, não só no plano individual, mas no plano coletivo” (WELLER, 2014, p. 136-137). Entre tais instrumentos, pode-se incluir a capacidade de dialogar e de interagir com diferentes realidades e culturas, contribuindo para a formação de indivíduos críticos e autônomos. O desenvolvimento dos projetos de vida implica o jovem refletir sobre os preconceitos e intolerâncias presentes na sociedade, dialogar para fomentar a criação de espaços para a diversidade de vozes, não apenas para o consenso ou a concordância.

Geraldi (2015, p. 159) argumenta sobre a importância do outro afirmando que

como temos distintas histórias de relações com os outros – cujos ‘excedentes de visão’ buscamos em nossos processos de constituição – vamos construindo nossas consciências com palavras que internalizamos e que funcionam como contrapalavras na construção dos sentidos do que vivemos, vemos, ouvimos, lemos.

Em outro momento do grupo focal, os alunos reconhecem novamente o esforço de alguns professores em trazer assuntos interessantes, permitindo que suas opiniões e gostos tenham espaço na sala de aula. Os alunos ressaltam que, para construir essa relação com eles, é preciso que o professor se importe e esse cuidado se manifesta de diversas formas.

116. AAa: - Eu acho que tem professor que...

117. AEv: - Que (inaudível)...

118. ABa: - Que nasceram para isso..

119. AAa: - É, é isso mesmo que a AEv falou, elas não tiraram a gente só pra aluno... E só dentro da escola... Mas fora da escola, a gente tem uma amizade, entendeu?

120. ABa: - Elas comentam nas nossas fotos...

121. AAa: - Tipo assim, a gente sai pra uma balada, aí já estudou pro trabalho? Entendeu?

122. ABa: - Ó, amanhã tem prova...

123. AAa: - É... Tipo, aquele negócio, muitas vezes, a gente não acredita na gente, mas tem aquela pessoa que, mesmo dentro ou fora da escola está persistindo e insistindo na gente... Sabem que a gente é capaz.

124. PAle: - Isso ajuda a ter uma relação...

125. ABa: - Isso ajuda!

126. Aa: - Isso é uma exceção, né? Não são todos. (GF, 15/12/2015)

O relato dos alunos também reforça a importância de o professor reconhecer o horizonte social do aluno e o lugar de onde ele vem, já que, na maioria das vezes, o lugar do professor e o lugar dos alunos são muito diferentes. Alunos e professores tiveram experiências socioculturais diversas, geralmente são de gerações distintas, conforme afirma Teixeira (2014, p. 20): eles “estão localizados em diferentes posicionamentos nas temporalidades históricas. Além de outras marcas identitárias que configuram os sujeitos sociais nas interações docentes /discentes”.

A aluna AAa (Turno 123) explica a importância do vínculo estabelecido com os professores, quando ela própria percebe como eles se preocupam com os alunos e procuram incentivá-los. Além disso, Morduchowicz (2003, p. 18) afirma que esse acesso à cultura “[...] é o manual que ajuda o indivíduo a entender e a viver na sociedade. A cultura é uma maneira

de se posicionar frente ao mundo, frente aos outros e frente a si mesmo. Permite olhar a realidade de outra forma e pensar sobre o lugar que cada um ocupa nela”²⁷.

Conforme fala da aluna AAa (Turno 119), os professores diferenciados “[...] não tiraram a gente só pra aluno [...] a gente tem uma amizade”, ou seja, tais professores se interessam pelo aluno, demonstram que se importam. Essa atitude faz com esses professores assumam uma compreensão responsiva ativa diante de seus alunos, suas histórias e realidades. A compreensão responsiva ativa, conforme Bakhtin/Volochínov (2009, p. 102), é um posicionamento ativo dos sujeitos diante do que é dito e compreendido, assim, demonstrar o interesse pelo aluno é assumir uma posição de resposta ativa favorável à interação, é considerar o outro como sujeito participante da interação. As alunas ABa (Turno 120) e AAa (Turno 121) exemplificam situações em que esses professores se interessaram por elas. Deste modo, a fala do excerto evidencia uma postura docente diferenciada, que foge da desmotivação e desinteresse demonstrado por alguns professores. Conforme afirma Weller (2014, p. 147), “alguns professores, ao assumirem uma profissão pouco valorizada e mal remunerada na maioria dos estados brasileiros, acabam desenvolvendo posturas mais passivas, restringindo a atuação ao mínimo exigido e envolvendo-se muito pouco com os trabalhos da escola”. Os docentes que, apesar das dificuldades, assumem uma postura ativa e engajada, conseguem fazer um trabalho diferenciado junto aos alunos.

Após ser questionada sobre a forma encontrada para dialogar com os alunos, a professora *Emma* reforça seu empenho em se aproximar da realidade deles, conforme excerto.

139. Emma: - Os textos. Os textos que eu trago a partir de uma determinada realidade, que eu percebo que cabe na realidade deles... Que é próximo da realidade deles. Por exemplo, o *RAP* da felicidade. Eu não sei se você não estava... Como a música dizia: “eu só quero ser feliz”, eu parti disso. “Eu só quero ser feliz e andar tranquilamente na favela onde eu nasci”. Eles não nasceram na favela, mas porque eles querem ser felizes e poder andar tranquilamente na cidade? Aí a gente fez todo um contraponto. A partir disso eu acho que consigo me inserir com eles e poder dar as minhas aulas, inclusive as de inglês. (EPE, 03/03/2016)

Em sua fala, a professora *Emma* comenta sobre o planejamento e o esforço em trazer textos que abordem a realidade dos alunos, textos que dialoguem com eles. Tais textos são o ponto de partida para que a professora consiga se inserir no contexto dos alunos e para que eles se insiram na dinâmica da sala de aula e participem das atividades de aprendizagem

²⁷ Tradução livre da pesquisadora. No original: “[...] es el manual que ayuda al individuo a entender y a vivir en la sociedad. La cultura es una manera de posicionarse frente al mundo, frente a los demás y frente a uno mismo. Permite mirar de otra manera la realidad y pensar en el lugar que cada uno ocupa en ella”.

propostas. *Emma*, em certa medida, contraria uma conduta frequente nos espaços escolares, como pode ser observado na afirmação de Morduchowicz (2003, p. 21) “a escola, com frequência separada do mundo exterior, responsabiliza-se, essencialmente, por transmitir a cultura erudita, e se adapta melhor aos jovens provenientes dos setores socioeconômicos mais favorecidos”.²⁸

Emma inclui o *RAP*, estilo musical associado às camadas socioeconômicas populares, em suas aulas. Ao reconhecer a linguagem utilizada por eles, através da música, em seus espaços sociais, ela favorece as condições para a criação de uma relação de pertencimento dos jovens com a escola. Com essa ação pedagógica, a professora possibilita um movimento de interação entre os diferentes símbolos e práticas, pois conforme afirmam Pereira e Reis (2014, p. 168), “os grupos de pertencimento e seus sistemas simbólicos são, portanto, vias de composições identitárias, na medida em que os jovens se aproximam, apropriam-se e se constituem como sujeito e como grupo”.

Outro ponto importante para a reflexão é o fato de os textos trabalhados por *Emma*, segundo sua fala, não estarem apenas nos livros, mas nas músicas da cultura dos alunos. A professora afirma que, a partir dessa aproximação, “[...] eu acho que consigo me inserir com eles e poder dar as minhas aulas” (Turno 139). Nesse sentido, Morduchowicz (2003, p. 24) afirma que a escola, desde suas origens, privilegiou a lógica do livro e a linearidade, então, um desafio “[...] da escola hoje é, portanto, integrar a pluralidade de textos e culturas, ampliando o horizonte da palavra escrita e desafiando a sequência linear”²⁹.

A fala da professora revela a presença de diversas vozes em seu enunciado. Quando comenta a letra da música “[...] ‘Eu só quero ser feliz e andar tranquilamente na favela onde eu nasci’. Eles não nasceram na favela, mas porque eles querem ser felizes e poder andar tranquilamente na cidade?” (Turno 139) dentro do seu enunciado se evidenciam vozes diferentes: a voz do cantor e morador da favela, a voz dos alunos de *Emma* – que não nasceram na favela -, e a voz da própria docente. Conforme Bakhtin (2011, p. 311, grifos do autor), “o acontecimento da vida do texto, isto é, a sua verdadeira essência, sempre se desenvolve *na fronteira de duas consciências, de dois sujeitos*”, cabe ressaltar que o texto para Bakhtin é também o enunciado. Assim, a heteroglossia dialogizada expressa no interior do enunciado, manifesta o empenho ativo de *Emma* para dar lugar às vozes dos diferentes

²⁸ Tradução livre da pesquisadora. No original: “la escuela, con frecuencia separada del mundo exterior, se encarga esencialmente de transmitir la cultura erudita, y se adapta mejor a los jóvenes provenientes de sectores socioeconómicos más favorecidos”.

²⁹ Tradução livre da pesquisadora. No original: “[...] de la escuela hoy es, por lo tanto, integrar la pluralidad de escrituras y culturas, ampliando el horizonte de la palabra escrita y desafiando la secuencia lineal.”

sujeitos, a fim de que possam comunicar as suas visões de mundo. Nessa direção, Morduchowicz (2003, p. 25) afirma que “o conhecimento escolar deve conviver com saberes sem lugar próprio, em um processo de aprendizagem que se desvincule das fronteiras [...] que transcenda a aula, que se vive a toda hora e que se estenda ao longo de toda a vida”³⁰. Vivenciar uma heteroglossia dialogizada em sala de aula é dialogar *nas* fronteiras e também ir além, ultrapassando as fronteiras.

4.2.2 O jogo de poder na relação pedagógica - “O professor tem que chegar e tem que conquistar território”

O título da seção representa o jogo de poder entre professor e alunos que ocorre na sala de aula. A todo o momento, o professor precisa “conquistar território”, de acordo com a fala dos alunos, pois, conforme contextualização na seção 1.1 deste trabalho, a autoridade docente está desgastada, ela não é dada e precisa ser construída, “conquistada” como ressaltam os alunos. A autoridade docente sofre com diversos fatores, segundo afirmação de Teixeira (2014), entre eles o acesso à informação por meio da internet e de outros mecanismos, que ressignificam a escola e o trabalho do professor, já que o professor não é mais considerado o detentor do saber, como em sociedades menos complexas. Além disso, a construção da autoridade docente assume papel fundamental na relação com os jovens, uma vez que, cada vez menos, os jovens têm acesso a situações de passagem, que os faça amadurecer, vencer os limites, e superar a onipotência infantil. Dayrell e Carrano (2012, p. 125) alertam que “a falta de limite e a ilusão de que tudo é possível estão presentes no consumismo desenfreado, nas ações de violência ou no consumo de drogas”.

A Cena 1, apresentada a seguir, foi composta da observação realizada no dia 25 de novembro de 2015, na turma do noturno (OAN2). A pesquisadora chegou à escola e, ao encontrar a professora *Emma*, foi recebida com surpresa pela docente que havia se confundido, pensando que o dia da semana era terça e que, portanto, não haveria observação de aula. Ademais, *Emma* relatou para a pesquisadora que havia trazido o material da aula de terça, logo, não tinha o material preparado para a turma a ser observada e precisou improvisar. A pesquisadora, prontamente, questionou a professora se ela gostaria que a observação fosse transferida, caso estivesse desconfortável com a situação. A partir da anuência da professora,

³⁰ Tradução livre da pesquisadora. No original: “el saber escolar debe convivir con saberes sin lugar propio, en un aprendizaje que se ha desligado de las fronteras [...] que trasciende el aula, que se vive a toda hora y que se extiende a lo largo de toda la vida”.

realizou-se a observação da aula, que iniciou com orientações aos alunos para a apresentação do trabalho final da disciplina. A atividade consistia em um trabalho interdisciplinar que os alunos precisariam apresentar aos colegas de todas as turmas.

Cena 1 – Combinações de ordem prática – OAN 2 (25/11/2015)

Imagem 5 – Combinações



Fonte: Acervo da pesquisadora, 2015.

A professora *Emma* inicia a aula explicando sobre um trabalho da disciplina de Seminário Integrado que os alunos precisarão apresentar na próxima semana. O trabalho também fará parte da avaliação das disciplinas da Área de Linguagens, que inclui a disciplina de Português.

23. **P:** - Entra aí na rodinha por gentileza. ((Professora aguarda enquanto aluna se organiza)) Pessoal, então assim, segunda-feira e terça-feira nós vamos... fazer as apresentações dos trabalhos de vocês do seminário, certo? A primeira pergunta é... Vocês já estão organizados?
24. **AVi:** - Sim. ((As alunas ALn e AAr levantam as mãos e fazem sinal de que estão organizadas))
25. **P:** - Não. Mais ou menos. ((Professora responde a partir dos gestos e expressões dos alunos))
26. **AVi:** - Segunda pergunta, o trabalho físico vai ser devolvido pra gente na hora da apresentação... Só pra gente...?
27. **P:** - Não, a gente pode... Posso entregar antes. Posso entregar hoje.
28. **ALl:** - Proô, uma pergunta, aquele meu, [[passar por (inaudível)]]?
29. **AVi:** - [[Hoje?]]
30. **P:** - Por mim pode.
31. **ALl:** - Aquele que tá com as fotos...
32. **P:** - Não sei de fotos, esse das fotos eu não tive acesso...
33. **ALl:** - Ah não me venha que a professora perdeu meu trabalho... Eu enlouqueço... ((com expressão bem séria, demonstrando estar realmente irritado)).
34. **AVi:** - Ele quebra as portas...
35. **P:** - Então assim... Calma! ((para ALl)) ... Assim como a professora *Gospel*, eu olhei... ALn! ((chama atenção da aluna que está conversando e não está prestando atenção na explicação)) Eu olhei todos os trabalhos de vocês, tá?... Eu fiz anotações, não é?... E qual é a nossa sugestão pra vocês...
36. **ALn:** - Ahh.. (inaudível) ((fala provoca risos)).
37. **AVi:** - A ALn é preconceituosa, vou sair daqui de perto dela...
38. **P:** - Tá bom, agora senta!
39. **ABa:** - Tá, continua e não dá bola!
40. **P:** - E vocês organizem... Boa noite! ((fala para a aluna ALa que chega nesse momento)) . Vocês organizem o trabalho novamente com as alterações necessárias, com... devidamente, com as observações que a gente fez, tá? E os slides e algum vídeo e vocês gravem tudo isso num CD, tá? Esse CD custa no máximo um real e as impressões custam bastante. Então eu combinei com a pro Rr, que a gente achava melhor fazer isso... Vocês gravam num CD ou num DVD, e aí o que acontece... Vocês já trazem isso aí pronto e aí a gente põe na

apresentação o CD ou o DVD e também vocês não reclamam porque “pegou vírus, num sei o quê, bã bã” ((em uma voz, imitando e caracterizando a fala dos alunos)), né?

41. **AAr:** - Tá mas o trabalho escrito também é pra colocar dentro do CD?
42. **ABa:** - Tá, mas não dá pra gente usar o nosso notebook? ((Falando junto com AAa)).
43. **P:** - Também! ((Respondendo AAa)).
44. **ABa:** - Não dá pra usar o nosso?
45. **P:** - Não. Não trazem o notebook, por quê? Porque se não lá na hora é uma confusão danada de troca de notebook e não sei o que, e leva um tempão, tá? /
46. **ALn:** - É porque... Que nem o nosso... A apresentação tem intervalo de vídeo, de fala...
47. **P:** - Justamente. Daí você põe todos os arquivos no DVD se não couberem num CD.
48. **AJa:** - Ou em um pen drive.
49. **P:** - Num pen drive não, porque você vai entregar isso aí...
50. **AJa:** - Ahh.
51. **ALl:** Não entendi... ((há muitos murmúrios de alunos que não entenderam a proposta ainda...)).
52. **AAr:** - Vocês vão entregar o trabalho pra nós de novo... Deixa eu ver o meu raciocínio... A gente vai passar pro DVD, e em vez de vocês ficarem com o trabalho, vocês vão ficar com o DVD?
53. **P:** - Exatamente... Tudo isso no DVD. ((Há murmúrios dos colegas nesse momento)).
54. **ABa:** - E depois o trabalho vocês vão ficar também?
55. **AAr:** Não, os trabalhos... (falando junto com a professora).
56. **P:** - Não, o trabalho fica com vocês! ((referindo-se ao trabalho escrito)). Porque se não vocês vão gastar de novo pra imprimir as coisas... Entenderam? Daí assim, vocês não vão gastar...
57. **ALn:** - Tá, e cadê nossos trabalhos, prô?
58. **P:** - Eu vou devolver...

Os alunos ABa e AVi falam suas dúvidas ao mesmo tempo, por isso não é possível ouvi-los, mas o tom da conversa é de dúvida e de reclamação... (DIÁRIO DE CAMPO, 25/11/2015)

59. **ABa:** - (inaudível).
60. **ALn:** - Esse é o problema, prô. No DVD não dá pausa de vídeo...
61. **P:** - Claro que dá... Você vai gravar ele em ARQUIVO.
62. **ALn:** - Ah, ah.
63. **ABa:** - Não, eu tô falando que se vai modificar alguma coisa, depois no CD não dá...
64. **AVi:** - Mas no computador o meu trabalho não tá organizado... Vô ter que organizar as coisas... Botei separado...
65. **P:** - Então tu organiza! Mete ficha, tá? ((vários alunos estão conversando paralelamente)) Mais uma coisa... /
66. **AEv:** - Vocês tão sabendo se hoje vai ter prova?
67. **ALn:** - Oi? Ah, mentira...
68. **P:** - Ó, se alguém precisar...
69. **ABa:** - De matemática...
70. **P:** - Psitu, gurizada, se alguém precisar de auxílio ainda amanhã e sexta a gente vai auxiliar... Sábado e domingo... Eu já disse que... Por alguma eventualidade, por email, eu já disse pra ABa que eu vou auxiliar, pro ALl, tá? Que eu tô orientando, beleza. Tá? Agora todos, eu também não consigo, né?... Agora, se vocês mandarem pronto eu posso olhar. Só não adianta me mandar as coisas pela metade pra eu fazer que eu não vou fazer... Agora se me mandarem pronto eu posso olhar... /

A cena apresentada mostra o esforço da professora em explicar a apresentação do trabalho e a dificuldade em se fazer entender. A professora inicia sua explicação (Turno 23) perguntando aos alunos se já estão organizados para a apresentação dos trabalhos. A resposta dos alunos varia (Turno 24), alguns estão organizados, outros não e varia também a forma da resposta, já que apenas AVi (Turno 24) fala em voz alta que “Sim”, e os demais alunos respondem fazendo sinais com as mãos e expressões com o rosto.

A questão do corpo, na relação professor-alunos, é abordada por Rama (2010) em seu estudo e, nele, a autora afirma que o “[...] corpo em um primeiro momento é o receptor da

mensagem, mas torna-se também o emissor quando reage à determinada situação, formaliza-se aí o diálogo do eu com o outro” (RAMA, 2010, p. 117). O foco da autora é verificar a importância do corpo na relação professor-alunos e a sua conclusão é que o corpo é relevante, principalmente, antes da realização da linguagem verbal, já que “[...] o aluno observa, analisa e interage com o corpo, o visual, os gestos do professor” (RAMA, 2010, p. 120). A interação entre os corpos pôde ser percebida pela pesquisadora, neste estudo, na Cena 1, quando as alunas ALn e AAr levantam as mãos e fazem sinal de que estão organizadas (Turno 24) e na fala da professora (Turno 25) ao responder “não. Mais ou menos. ((Professora responde a partir dos gestos e expressões dos alunos))”.

Em seguida, o aluno AVi (Turno 26), adota a posição de quem faz as perguntas, tomando o lugar anteriormente assumido por *Emma* (Turno 23). Pode-se perceber uma compreensão responsiva ativa na fala de AVi (Turno 26), pois a partir da compreensão da pergunta da professora, o aluno responde ativamente. Com base na pergunta de AVi (Turno 26) sobre a entrega do trabalho escrito, *Emma* (Turno 27) reestrutura sua ação, evidenciando também uma compreensão ativa da fala do aluno. O enunciado da docente mostra a sua tomada de posição, decidindo, naquele momento, entregar o trabalho para os alunos antes do dia da apresentação “[...] posso entregar antes. Posso entregar hoje” (Turno 27). O “posso” na fala da professora evidencia a possibilidade não definida anteriormente, mas no momento da fala. Assim, conforme a teoria da linguagem de Bakhtin e do Círculo, “toda atividade mental é exprimível [...] todo pensamento, toda emoção todo movimento voluntário são exprimíveis. A função expressiva não pode ser separada da atividade mental” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2009, p. 52-53).

Em uma interação dinâmica e complexa, como a de sala de aula entre professor-alunos, *Emma* evidencia o exercício da construção do argumento no momento da interação com os alunos. Essa prática de *Emma*, percebida na Cena 1, pode ser citada como um exemplo do que Perrenoud (2008) chama de “agir na urgência”. Isso porque, na profissão docente nada é estável, os sujeitos são incógnitos a serem desvendados e cada situação, de sala de aula, demanda uma tomada de decisão por parte do professor. Nesse sentido, os questionamentos de Perrenoud (2008, p. 130), auxiliam a construir a reflexão “[...] quantos [professores] podem vangloriar-se de estar sempre tranquilos? De saber de antemão que não acontecerá nada ou que poderão enfrentar todo tipo de situações?”. A postura adotada por *Emma*, de estar aberta para a incerteza, exemplifica seu diferencial para lidar com a complexidade da sala de aula e das interações professor-alunos.

Em outro momento da cena apresentada, o aluno ALI (Turno 28) faz uma pergunta para a professora, mas, como não obtém resposta, insiste (Turno 31). A resposta de *Emma* (Turno 32) evidencia que ela havia ouvido a primeira fala de ALI (Turno 28), mas acabou não respondendo, até porque ela estava em outro diálogo com AVi (Turnos 29 e 30). Após a docente afirmar que “[...] esse das fotos eu não tive acesso...” (Turno 32), o aluno ALI reage com irritação e sua fala “[...] eu enlouqueço...” evidencia a sua raiva naquele momento, com a resposta da professora. *Emma* pede para o aluno se acalmar (Turno 35) e “se defende”, afirmando “[...] Eu olhei todos os trabalhos de vocês, tá?... Eu fiz anotações, não é?... E qual é a nossa sugestão pra vocês...”, nessa “defesa” a docente inclui a voz da outra professora que também fez as correções, quando usa “a nossa sugestão”, dando assim mais autoridade a sua fala. Além da diversidade de vozes, nesse pequeno excerto da cena (Turno 28-35) é possível perceber que cada sujeito tem espaço para a sua voz, e para se expressar, mesmo não havendo concordância entre *Emma* e ALI sobre o tópico discutido, o que é algo importante para a continuidade da interação e para a ampliação da noção de diálogo na sala de aula.

O outro tem uma experiência de mim que eu não posso ter. “É na tensão do encontro/desencontro do eu e do tu que ambos se constituem” (GERALDI, 2015, p. 157). Além disso, “está na incompletude a energia geradora da busca pela completude” (GERALDI, 2015, p. 157). A construção da nossa consciência acontece através “[...] das diferentes palavras que internalizamos e que funcionam como contrapalavras na construção dos sentidos do que vivemos, vemos, ouvimos, lemos. São estas histórias que nos fazem únicos e ‘irrepetíveis’” (GERALDI, 2015, p. 159).

Há, na cena exposta, uma grande quantidade de conversas paralelas e interrupções das falas entre os sujeitos, o que prejudica a comunicação, fazendo com que muitos não compreendam a proposta explicada pela professora. Sobral (2014) alerta para a importância das condições de interação, das posições enunciativas, que interferem na qualidade da comunicação. Assim, “[...] quando impede conversas paralelas, o professor está pedindo aos participantes que respeitem o processo global, e não reprimindo” (SOBRAL, 2014, p. 8). *Emma* solicita a colaboração dos alunos apenas em poucos momentos (Turnos 35, 38 e 70) e talvez, por esse motivo, os ruídos não cessem e haja muitas incompreensões nas interações.

Emma assume uma posição de negociadora de sentidos, apesar dos muitos ruídos na comunicação e do clima de incompreensão e insatisfação. A professora ainda se coloca à disposição para solucionar dúvidas e ajudar, mas estipula um limite para essa ajuda, explicando (Turno 70) que “[...] todos, eu também não consigo, né?”. Uma possibilidade de interpretação para essa disponibilidade da professora é por essa ação ser uma tentativa para

amenizar o clima de insatisfação dos alunos, pelo fato de *Emma* ter compreendido e percebido o ambiente tenso e confuso em sala de aula e em um esforço para transformar esse diálogo em um acordo, de alguma forma.

Em trecho do grupo focal, a aluna AEv (Turno 194) explica a importância de o professor conhecê-los e de saber como lidar com cada um, “Eu acho que é aí que os professores se diferenciam, quando sabem lidar com o jeito de cada um...” (GF, 15/12/2015), já que essa habilidade acaba sendo um diferencial de alguns professores. Saber lidar com o jeito de cada um inclui estar atento às diferentes necessidades dos alunos, o que pode ser expresso em pedir que um aluno se acalme (Turno 35) ou incentivar que o aluno se dedique, mostrando que ele é capaz (Turno 65). A ação de saber lidar com cada um pressupõe que o professor escute os alunos e tente conhecê-los. Essa postura de escuta que se estabelece em sala de aula, de acordo com Dayrell e Carrano (2014, p. 128),

[...] implica em assumir a própria identidade e entrar em relação com a diferença rejeitando as desigualdades. A capacidade de escuta e argumentação são dois recursos fundamentais que, quando deixam de existir, podem provocar situações de violência. Muitos conflitos entre os jovens e as instituições são provocados pelas dificuldades de tradução dos sinais que não conseguimos decifrar.

Revela-se, então, outro grande desafio dos docentes nas salas de aula: possibilitar espaços para as heterogeneidades, para as diferenças e desacordos, no esforço de criar um ambiente de paz e de respeito a essas diferenças, em que seja possível um confronto de ideias sem que isso incorra em fomentar a violência entre os sujeitos.

Outra situação abordada pela fala de AEv (Turno 194), no grupo focal, é a de que conhecer os alunos permite ao professor escolher a resposta mais adequada diante de cada situação única de interação. A compreensão responsiva ativa é diferenciada conforme os sujeitos participantes do diálogo se conhecem melhor. Angelo e Menegassi (2011, p. 202-203) auxiliam no entendimento do conceito de compreensão de Bakhtin e do Círculo, quando afirmam a importância do “[...] que é ‘conjuntamente visto’ pelos interlocutores”, ou seja, de seu “horizonte espacial”, para que seja possível a compreensão e a interação entre os sujeitos.

Em suas próprias palavras, a professora *Emma* explica que faz sondagens no início do ano para melhor conhecer os alunos e seus gostos. Isso permite que, além de conhecer suas preferências, ela vá construindo uma relação para saber como lidar com cada um, pois conforme aponta Morduchowicz (2003), para se aproximar dos jovens, a escola precisa se aproximar dos programas de televisão, das músicas e dos filmes que os alunos consomem, entre outros consumos culturais. Tal aproximação “se trata de aprender a escutar os

adolescentes para descobrir o que eles tentam dizer” (MORDUCHOWICZ, 2003, p. 36)³¹. Após ser questionada se é mais difícil trabalhar com as aulas de Inglês, ela explica:

141. Emma: - É mais difícil, mas eu tento. Tanto que para o Inglês eu tento puxar a realidade. O que está escrito na tua camiseta? Não sei, professora. Como não sabe, comprou a camiseta e não sabe o que está escrito? A partir daí eles vão querendo saber das marcas o que significa. Daí eles vêm... Professora viu em tal loja que está escrito errado. Então eles tiram fotos, agora com estes celulares modernos eles tiram foto de tudo. Eles tiram foto para me mostrar e a partir daquilo que eles trouxeram vamos analisar o que está errado ou porque não está e foi feito de propósito.

142. PAle: - E assim como é que você faz pra conhecer eles, se para dialogar melhor com eles, precisa se aproximar da realidade deles como é que você faz?

143. Emma: - Geralmente nos primeiros dias de aula eu faço uma sondagem com eles. Eu faço algumas perguntas, daí eu peço o nome, a idade, com quem eles moram, aonde que eles trabalham, se trabalham porque, como conseguiram.

144. PAle: - Por escrito, geralmente?

145. Emma: - Não, pra falar, porque eles não escrevem este tipo de coisas. E aí quem escreve sou eu, as principais coisas eu vou escrevendo, eu vou pegando... Ah, aquele lá é mais velho, então não vai gostar disso que eu vou trazer, sabe? Daí eu anoto. Vocês gostam de cachorro, gostam de gato? Sabe? Uma pesquisa assim... Gostam de inglês? Eu vou trabalhar com vocês Português, Inglês e Literatura, este ano. Gostam de ler? Ah, eu não gosto. Ah, mas o facebook vocês gostam de ler. (...) (EPE, 03/03/2016)

Após a sondagem realizada com os alunos, *Emma* explica que adapta sua prática pedagógica, conforme o perfil deles “[...] ah, aquele lá é mais velho, então não vai gostar disso que eu vou trazer, sabe? Daí eu anoto” (Turno 145). No trecho citado, há a utilização do dispositivo da escuta alteritária por *Emma*, que ao ouvir sobre as preferências dos alunos e analisar suas idades, altera sua ação, adaptando o seu planejamento aos estudantes. Outro aspecto interessante, na fala de *Emma*, é a citação direta da voz do aluno, quando questiona “[...] gostam de ler? Ah, eu não gosto. Ah, mas o facebook vocês gostam de ler”. A utilização da voz do outro para apresentar o seu próprio argumento ressalta seu esforço em exercitar uma escuta alteritária e valorizar a voz do aluno. Nessa perspectiva, Morduchowicz (2003, p. 37) ressalta que a escola precisa “partir de onde os jovens estão [...] esta é, possivelmente, a única maneira em que a cultura escolar poderá se aproximar da cultura das novas gerações”³².

Cena 2 – Figuras de Linguagem – OAN 2 (25/11/2015)

A professora propõe o trabalho com a música “Por você” (Apêndice J), do Barão Vermelho. Ela coloca a música para os alunos ouvirem e entrega a letra. Logo após terminarem de ouvir a música, o aluno ALI questiona o sentido da mesma.

³¹ Tradução livre da pesquisadora. No original: “se trata de aprender a escuchar a los adolescentes para descubrir lo que tratan de decir”.

³² Tradução livre da pesquisadora. No original: “partir de donde los jóvenes están [...] ésta es, posiblemente, la única manera en que la cultura escolar podrá acercarse a la cultura de las nuevas generaciones”.

212. **ALl**: - Qual o sentido dessa música?
213. **P**: - Vou mostrar pra vocês já o que eu quero trabalhar aqui dentro... Figuras de linguagem... ((O aluno AVi suspira bem alto)). Lembram das figuras de linguagem?
214. **AVi**: - É por isso que eu não gosto de Português ((risos altos da professora)), só por isso.
215. **P**: - Lembram?
216. **AVi**: - Podia ser só a música, quieta, né... Não...
217. **P**: - Não, claro que não... Lembram das figuras de linguagem que a gente já trabalhou? ((O aluno ALl acena a cabeça afirmativamente)).
218. **ABa**: - Não.
219. **AAa**: - Pois é...
220. **P**: - Pois é, então... A partir dela... Depois, ALl!((Em resposta a uma conversa entre a ALl e a colega ALa)) Eu ia demorar um pouquinho mais pra chegar lá, mas como você me olhou com essa cara... ((O aluno ALl sorri)).
221. **AVi**: - Sabe, ALl.
222. **P**: - Tipo assim, jogando pedrinhas, né? ((Risos de ALl))... Pensei, já vou dizer, né? Antes que ele me crucifique um pouco...
223. **AVi**: - Depois os alunos que são loucos...
224. **ABa**: - Ô, prô (inaudível)...
225. **ALl**: - É... Depois é a gente...
226. **AVi**: - Depois é a gente que precisa tomar uns remédios antes de vir pro colégio... ((Fala olhando para a pesquisadora e sua câmera))
227. **P**: - É, já tomei... ((risos do aluno AVi))... Viu? Falando nisso, ó!... Ainda bem que tu lembrou... Esqueci, ó... Viu... ((Professora pega um remédio na mochila e toma)) Viu, que tô ficando caduca... ((Risos dos alunos, principalmente de AVi)) Falando sério... Nessa música nós vamos trabalhar depois figuras de linguagem, tá? Ahm... Que é uma revisão pra prova...
228. **AVi**: - Ainn Ain ((bocejando)).
229. **P**: - Viu como tem um implícito aí dentro?
230. **AVi**: - Implícito é que nós vamos se fuder no final do ano...
231. **P**: - Não necessariamente... Porque as linguagens são bem fáceis...
232. **AVi**: - Mas se não estudar...
233. **P**: - Vamos lá então, quem é que lê ali a primeira estrofe?
234. **AVi**: - Por você ((cantando))...
235. **P**: - Sem cantar, né...
236. **AAr**: - Vai lá, ô cantor...
237. **AVi**: - Não vai lá, o cantor, tem a voz mais bonita... ((Falando para o colega AGu que faz sinal que está com dor de garganta)) ...
238. **AJo**: - Deixa que eu leio... ((Há muitas conversas paralelas))...
239. **AAr**: - Vamo, AJo...
240. **AJo**: - Calma, deixa o pessoal...
241. **P**: - É que... Hoje o pessoal tá conversando demais...
242. **AJo**: - Mas se o pessoal parar de conversar eu posso ler...
243. **P**: - Ô, criaturas...
244. **AAr**: - Gente, por favor... A AJo vai ler... Calem a boca...
245. **ABa**: - Ah, desculpem... Vai lá...
- A aluna AAr consegue fazer a leitura do trecho solicitado.

Nesta cena, pode-se observar que a professora sente a necessidade de explicar previamente o conteúdo a ser trabalhado (Turnos 213 e 217), figuras de linguagem, antes de iniciar a interpretação da música, tentando evitar um julgamento negativo por parte dos alunos, conforme sua fala (Turno 222), “Pensei, já vou dizer, né? Antes que ele me crucifique um pouco”. Neste enunciado de *Emma*, manifesta-se uma resposta a uma compreensão responsiva da expressão facial de ALl. *Emma* responde à expressão de ALl de acordo com sua

compreensão da mensagem comunicada pelo rosto do aluno. Isso porque não apenas os enunciados expressam a atividade mental, mas

todo gesto ou processo do organismo: a respiração, [...] os movimentos do corpo, a articulação, o discurso interior, a mímica [...], resumindo, *tudo que ocorre no organismo pode tornar-se material para a expressão da atividade psíquica, posto que tudo pode adquirir um valor semiótico, tudo pode tornar-se expressivo* (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2009, p. 53, grifos do autor).

A professora justifica que a sua atitude de explicar o conteúdo a ser trabalhado antecipadamente se deve à expressão de ALI, mas sua longa justificativa e a afirmação (Turno 222) que o aluno estaria “jogando pedrinhas” provocam uma reação de incompreensão por parte de AVi (Turno 223). Tal incompreensão motiva AVi, de certa forma, a ironizar a atitude da professora com a afirmação “depois os alunos que são loucos...”, cuja intenção comunicativa parece ser afirmar que “os professores são loucos”. Indo além, AVi (Turno 226) acrescenta uma ideia comum, própria de seu horizonte social, “depois é a gente que precisa tomar uns remédios antes de vir pro colégio...”. AVi (Turno 226) incorpora a voz da cultura para significar a situação vivenciada. Essa outra voz revela a crítica à medicalização dos estudantes, também apontada por Ribeiro (2014, p. 15) como crescente nas produções acadêmicas e nas atuações de movimentos sociais. Ribeiro (2014, p. 17) também aponta que

[...] as dificuldades enfrentadas pelos estudantes no acompanhamento dos conteúdos escolares têm sido interpretadas como dificuldades/distúrbios/transtornos de aprendizagem ou de comportamento. Por essa perspectiva as dificuldades são consideradas como exclusivamente determinadas pela constituição orgânica/biológica e/ou psicológica do estudante. Assim, são concebidas como um fenômeno individual deslocado do contexto sócio-histórico no qual o sujeito está inserido.

O enunciado de AVi (Turno 226) revela uma voz social, na forma de um discurso indireto. Bakhtin (2011, p. 294) ressalta a interação constante e contínua entre diferentes vozes e “[...] essa experiência pode ser caracterizada como processo de *assimilação* – mais ou menos criador – das palavras do *outro*”. A “assimilação” da voz do horizonte social, nos enunciados de AVi (Turnos 223 e 226), revela também a heterogeneidade de vozes presente em sala de aula.

O aluno AVi (Turno 230) exercita o uso de uma figura de linguagem em seu enunciado, mas a professora (Turno 231) foca no tema da mensagem e ignora a apropriação do conceito pelo aluno. A professora, então, tenta iniciar o estudo da letra da música (Turno 233), mas, devido à conversa paralela de vários alunos, não consegue. Em seguida, *Emma* apenas comenta (Turno 241) a conversa exagerada, mas não pede silêncio. E, somente quando

as alunas AJo (Turnos 240 e 242) e AAr (Turno 244) fazem intervenções solicitando silêncio e colaboração, ABa (Turno 245) se desculpa e os demais estudantes também silenciam para que seja possível ouvir a leitura da letra da música e a interpretação. Há a presença de autoridade na fala das alunas (AJo e AAr), mais do que no enunciado da professora. Essa cobrança entre os próprios alunos aponta para uma manifestação de uma comunidade de aprendizes mútuos, nos moldes de Bruner (2001), já que além do conhecimento, almeja-se que os alunos também desenvolvam “[...] a capacidade de julgar, tornem-se autoconfiantes e capazes de trabalharem bem uns com os outros” (BRUNER, 2001, p. 30). As alunas AJo, AAr e ABa demonstraram autonomia e envolvimento no processo desenvolvido em sala de aula, além de colaboração mútua.

Sobre a situação, em sala de aula, anteriormente discutida, há uma problematização também cabível, realizada por Corti (2014, p. 328)

atualmente, parece que a balança de poder dentro da sala de aula, em muitas escolas, pende para o lado dos alunos, do ponto de vista da força para dirigir as interações. A autoridade institucional do professor mostra-se fragilizada e a tarefa de retomá-la passa a depender muito das características pessoais de cada mestre, de sua capacidade de compensar a falta de identificação dos alunos com a escola criando outros pontos de sentido que façam as atenções convergirem para os objetos de ensino. Há um sentimento de impotência, fragmentação e incerteza que se inscreve no ofício docente atual.

A reflexão de Corti (2014) deixa em evidência a complexidade do direcionamento das interações em sala de aula, já que cabe ao professor equilibrar o foco da aula para as questões do conhecimento e a abertura de espaço e de tempo para as construções dos alunos e suas vozes.

Em trecho do Grupo Focal, os alunos foram questionados sobre o que os professores que eles consideram bons fazem de diferente dos demais, como eles conseguem ser amigos e ter o controle da turma ao mesmo tempo. Os alunos explicam que esses professores já têm o respeito da turma.

131. ALn: - Ele já ganharam respeito da turma.

132. AAa: - Tem isso também

133. AGi: - Já conhecem nós...

134. ALn: - Já são amigos...

135. ABa: - É que nem se chegar uma professora nova aqui, meu Deus...

136. AAa: - A gente bota fogo na sala... ((Comentários simultâneos))... A prô Axé, a gente bota fogo na sala de aula, tu não tá nem aí... Mas chega a *Forró* ou a *Samba*, elas entram na sala, tu já fica na expectativa, o que a gente vai fazer hoje...

137. ALn: - É que nem a *Frevo*, ela é nova na escola, ela é legal, mas ela ainda não tem o domínio da turma assim...

- 138. ABa:** - Mas ela é nova e ela consegue ainda, né? Passar o conteúdo dela, fazer as coisas...
- 139. AAa:** - Explicar...
- 140. ALn:** - Só que ela ainda não ganhou o respeito... É... se A *Rock* entra aqui, a gente sabe que não pode respirar...
- 141. AGu:** - A *Rock* é meio vilã, meio boazinha...
- 142. AAa:** - Não, na verdade pra ser bem sincero... Ela nem tinha que tá aqui, né? Eu sou realista se tiver que falar pra ela... Eu falo. Tipo, ela nem tinha que tá aqui... Aí por causa das eleições ela tá assim... ((Faz o gesto alisando o cabelo da colega ao lado, imitando a professora))... Vamos lá em casa... Vamos tomar uma cerveja... ((Imitando as falas da professora))... Deixa acabar isso aí pra ver o demônio que vai virar...
- 143. ALn:** - Mas assim, eleição à parte...
- 144. ABa:** - Ô pro, é que assim, a *Rock* ainda ela é uma pessoa de respeito. Ela entra na sala e todo mundo fica quieto...
- 145. AAa:** - Eu não...
- 146. ABa:** - Ela ensina bem... ((Comentários simultâneos))... (GF, 15/12/2015)

Os alunos indicam que quando alguns professores entram em sala de aula, “todo mundo fica quieto”, atribuindo o silêncio ao controle da turma. Explicam também que ficam em silêncio na expectativa da atividade a ser desenvolvida/orientada pelo professor, conforme trecho (Turno 136) “Mas chega a *Forró* ou a *Samba*, elas entram na sala tu já fica na expectativa, o que a gente vai fazer hoje...”.

A fala de AAa (Turno 136) valoriza o trabalho desenvolvido pelas professoras *Forró* e *Samba*, o que pode ser entendido como um esforço de mobilização dos jovens, pois, conforme alerta Morduchowicz (2003, p. 14), há um profundo conflito entre a cultura dos jovens e a cultura da escola devido à “falta de sentidos nos conteúdos que ensina, estreitamente relacionada com a fragmentação, a descontextualização, a não historicidade, sua falta de atrativo em relação com os interesses dos jovens”³³.

Os alunos também relatam atitudes de professores que consideram inadequadas, por exemplo, quando AAa (Turno 142) evidencia uma suposta postura antiética da professora *Rock* que tenta “comprar” os votos dos alunos para as eleições da escola, convidando-os para tomarem uma cerveja. Em resposta, as alunas ALn (Turno 143) e ABa (Turno 144) argumentam em defesa da professora. ABa afirma que a professora “[...] é uma pessoa de respeito” (Turno 144) e que “ela ensina bem” (Turno 146), apesar da resposta contrária de AAa (Turno 145) afirmando que não fica em silêncio quando ela entra na sala, já que *Rock* não é uma professora de referência para AAa.

³³ Tradução livre da pesquisadora. No original: “[...] falta de sentido en los contenidos que enseña, estrechamente relacionada con la fragmentación, la descontextualización, la ahistoricidad, su falta de atractivo en relación con los intereses de los jóvenes”.

De certo modo, os jovens valorizam os professores que conquistam o respeito da turma, apesar de não haver unanimidade em torno dos critérios que regem essa conquista. Tal valorização pode ser atribuída a uma necessidade de limite dos jovens. Pode-se supor que, nessa construção da relação de respeito, alguns professores conseguem estabelecer limites e acordos com os alunos. Conforme afirmam Dayrell e Carrano (2014, p. 125),

[...] é a experiência do limite que amadurece. A falta de limite e a ilusão de que tudo é possível estão presentes no consumismo desenfreado, nas ações de violência ou no consumo de drogas: modos de perpetuar a necessidade onipotente de bem-estar, eliminando a carga de ter que enfrentar a si mesmo como limite.

Além disso, percebe-se uma grande diversidade de vozes e diferenças de opiniões, diante dos diversos professores. Não há unanimidade e algumas características são mais valorizadas por uns alunos do que por outros.

Em trecho da entrevista, a professora *Emma* relata a importância de ser amiga dos alunos, mas também de “puxar a orelha” quando necessário. Após ser questionada sobre que tipo de relação estabelece com os alunos, ela respondeu.

63. Emma: - Olha, eu acho que sou bem amiga deles, agora quando preciso puxar a orelha eu puxo orelha, puxo mesmo. De fato eu acho que é o que precisa, não é. Você tende a ter o meio termo, você não pode ser nem totalmente amiga nem totalmente carrasca, costumo dizer assim. Acho que eu consigo ter uma boa relação com eles, é claro, nem todos, que a gente não atinge cem por cento. Porém alguns professores, meus colegas, dizem que sou muita mãezona deles, mas não consegui ainda ser diferente, porque não é meu jeito ser. De acolher eles, conversar sobre a vida deles, nem tudo é somente a sala de aula. Às vezes, falta um pouquinho de suporte em casa também que eles não têm e a gente acaba tendo de doar um pouquinho da gente para eles. A gente acaba sendo mesmo um pouco mãezona. Às vezes eles contam algumas coisas também... Mas eu gosto muito dessa relação de ser mais próxima com eles. Inclusive ontem eu trouxe um texto para eles, o ano passado, também eu penso nesse lado mais família. Principalmente no noturno o pessoal trabalha o dia inteiro, vários não têm contato com a família. Aí quando a gente puxa algum assunto de família, aí puxo a gramática e questões do lado da família, questões assim, alguns até choram... Não sei se é minha parte fazer isso, mas eu acredito que faça isso... (EPE, 03/03/2016)

Em seu relato a professora *Emma* se descreve como “mãezona deles”, busca construir uma relação próxima de seus alunos, mas também chama a atenção quando necessário. Além disso, *Emma* afirma que gosta dessa relação mais próxima com os alunos e que busca pelo equilíbrio, em suas palavras, afirma que “[...] tende a ter o meio termo, você não pode ser nem totalmente amiga nem totalmente carrasca” (Turno 63), manifestando uma prática docente mais baseada na intuição do que em saberes de outra natureza.

Em outro trecho, a professora afirma “[...] eu consigo ter uma boa relação com eles é claro nem todos, que a gente não atinge cem por cento” (Turno 63), o que evidencia uma ideia em consonância com as falas dos alunos expressa no grupo focal (Turnos 144,145 e 146) a de que os alunos respondem de formas variadas aos professores.

É possível perceber também na fala de *Emma* a presença de outras vozes, e a influência do outro na construção da sua identidade como professora em relação à sua prática pedagógica. Quando ela relata que “[...] alguns professores, meus colegas, dizem que sou muita mãezona deles, mas não consegui ainda ser diferente, porque não é meu jeito ser” (Turno 63) mostra como essa afirmação dos colegas influencia sua autoimagem. Nesse sentido, Bakhtin (2011, p. 55) afirma que “[...] aquilo que sou para o outro torna-se meu duplo, que irrompe em minha autoconsciência, turva-lhe a pureza e desvia da atitude axiológica direta para comigo”, ou seja, a visão externa do outro de alguma forma afeta a construção da imagem individual dos sujeitos.

Outra voz presente na fala de *Emma*, do seu horizonte social, é o discurso de que “às vezes, falta um pouquinho de suporte em casa também que eles não têm e a gente acaba tendo de doar um pouquinho da gente para eles” (Turno 63). A partir dessa voz, pode-se inferir um discurso comum entre os professores, que a responsabilidade de educar é da família e que os problemas com indisciplina são “culpa” das famílias. Abramovay, Castro e Waiselfsz (2015, p. 33) explicam que à família, tradicionalmente, era atribuído o papel principal de socialização dos sujeitos, entendido como “[...] o processo de aprendizagem e a transmissão de normas, valores e costumes”. Entretanto, gradativamente, a família está “[...] perdendo a centralidade ou a exclusividade nos processos de socialização, ao mesmo tempo em que vem se constatando a influência ascendente de outros agentes” (ABRAMOVAY; CASTRO; WAISELFSZ, 2015, p. 33), como, por exemplo, dos meios de comunicação em massa.

Através de sua fala, *Emma* expressa também o empenho em incorporar a cultura dos jovens em suas aulas, partindo de assuntos significativos para eles, por exemplo, “[...] aí quando a gente puxa algum assunto de família, aí puxo a gramática e questões do lado da família, questões assim, alguns até choram” (Turno 63). Assim, a partir da conversa sobre algo que mobilize seus alunos, a professora tenta significar os conteúdos escolares, apesar de não ser possível perceber uma clara condução metodológica dos seus propósitos pedagógicos. Morduchowicz (2003, p. 27-28) alerta que essa integração entre a cultura popular e a cultura escolar “não se trata de substituir o esforço pelo prazer (ou vice-versa), mas de conseguir que

graças às expectativas do prazer, se assuma a necessidade do esforço”³⁴. O valor de tal expectativa também é expresso por AAa (Turno 136) “[...] elas entram na sala, tu já fica na expectativa, o que a gente vai fazer hoje”. Vale ressaltar que não é objetivo deste estudo investigar se a aprendizagem ocorre ou se, de fato, os conteúdos escolares são significados, mas de que forma os dispositivos acionados podem deixar a interação professor-alunos mais satisfatória, favorecendo os processos de ensino-aprendizagem.

A cena 3, a seguir, é um excerto da primeira observação realizada na turma do 2º ano do Ensino Médio diurno, no dia 20 de novembro de 2015 (OAD1). A pesquisadora já havia se apresentado aos alunos e explicado a proposta da pesquisa, na semana anterior, mas a sua presença, em sala de aula, causou espanto e curiosidade, por parte dos discentes, conforme Diário de Campo (20/11/2015). Após as organizações iniciais, rapidamente, a professora iniciou o trabalho com a música “Eduardo e Mônica”, da Legião Urbana (Apêndice J), apesar de vários alunos ainda estarem envolvidos com uma atividade de Artes do período anterior.

O contexto da sala de aula da turma do diurno é bem diverso da turma do noturno, primeiramente, em relação à quantidade de alunos em aula que é bem maior. Na aula do dia 20 de novembro de 2015, havia cerca de 20 alunos presentes, enquanto a média de presenças nas aulas observadas no turno noturno era de 10 alunos por aula.

Cena 3 – “É uma música, não um texto!” – OAD 1 (20/11/2015)

Na aula anterior, a professora mostrou um vídeo com o clipe da música “Eduardo e Mônica” da banda Legião Urbana. Além de mostrar o vídeo, a professora entregou a letra impressa e umas questões aos alunos. O início da aula acontece com a proposta de correção das questões sobre a música, conforme Apêndice J

1. **P:** - Que relação é possível estabelecer entre o título e o texto? ATi, tá muito quieto aí, larga esse desenho agora.
2. **ALu:** - Ela falou isso só porque ela tá filmando... Só pra dar umas (inaudível)
3. **A:** uhul ((risos dos alunos)).
4. **ATi:** - Eu não tô desenhando a obra... ((risos dos alunos)) () ... Tarsila do Amaral...
5. **P:** - Então o que você acha ali do... da pergunta que a gente fez? ((Há várias conversas paralelas))
6. **ATi:** - Pode repetir a pergunta? ((risos dos alunos)).
7. **P:** - Gente, vamos se organizar! De novo, que relação é possível estabelecer entre o título e o texto?
8. **AJl:** - É música e não um texto! ((risos))
9. **P:** - Tá e o que é/...
10. **Aa:** - É que na música fala a história deles, né? Então quando você lê Eduardo e Mônica, você já se liga que é sobre eles...
11. **Ao:** - É verdade!
12. **Ao:** - Concordo! ((palmas dos colegas))
13. **P:** - Por que tão batendo palma, gente?
14. **Ao:** - Porque ela falou bonito
15. **Ao:** - Ela falou certo.
16. **P:** - Agora... Alguém mais tem algo a dizer sobre essa questão?

³⁴ Tradução livre da pesquisadora. No original: “no se trata de sustituir el esfuerzo por el placer (o viceversa), sino de conseguir que gracias a las expectativas del placer, se asuma la necesidad del esfuerzo”.

17. **Ao:** - Não!
18. **ALu:** - Muita coisa! ((Há muita conversa paralela enquanto a professora e os colegas falam, os sujeitos se escutam parcialmente)).
19. **P:** - Se ela conta a história deles então não é uma história, AJu?
20. **Ao:** - Não, AJI!
21. **AJl:** - É, sim!
22. **P:** - Ah, então não é um texto? ((Há várias conversas paralelas)) Shii! Não é um texto? ((dirigindo-se ao aluno Ach))
23. **AJl:** - Não, é uma história.
24. **Ao:** - É um texto que conta história... ((Há várias conversas paralelas))
25. **P:** - Shii!
26. **Ao:** - É um texto que conta história...
27. **P:** - Isso! Isso aí. Agora, vamos ver a folhinha, número um.

Logo no início da observação, o aluno ALu (Turno 2) expõe a postura da professora “ela falou isso só porque ela tá filmando”. Nesse enunciado, o aluno afirma que a professora somente chamou a atenção de ATi (Turno 1) porque a pesquisadora estava filmando a aula. Dessa forma, ALu verifica a presença de um outro na sala de aula e a oportunidade de expressar sua voz e, talvez, também de ser reconhecido pelo grupo. Além disso, ALu também afirma que aquele comportamento da professora está condicionado à presença da pesquisadora em sala de aula.

O aluno ATi (Turno 4) se justifica que não está desenhando e a professora o desafia (Turno 5) a responder a pergunta feita. O aluno então pede que ela repita a pergunta (Turno 6), o que a professora (Turno 7) faz, pacientemente. Em seguida, AJl afirma “é música e não um texto! ((risos))” (Turno 8), em tom de irreverência, questionando a informação dada pela professora. *Emma*, novamente, com paciência, inicia uma resposta (Turno 9), mas é interrompida por uma aluna (Turno 10) tentando, de fato, responder a pergunta. A reação dos colegas à fala anterior (Turno 10) é concordar, dizendo “é verdade!” (Turno 11), “concordo” (Turno 12) e bater palmas, evidenciando o clima de brincadeira e descontração. A professora responde à exaltação, questionando o motivo das palmas dos alunos (Turno 13), o que permite averiguar uma compreensão responsiva ativa por parte da professora, que opta por dar espaço para as brincadeiras e para a voz dos alunos e por parte dos alunos em relação à fala da colega (Turno 10).

Há compreensão responsiva ativa na cena selecionada, mas cabe refletir sobre a ação de bater palmas. Será que, nesse contexto, ela é uma resposta que favorece a continuação do diálogo ou é um recurso para ridicularizar e inibir outros colegas de participarem dos questionamentos propostos, expondo suas ideias sobre o texto. Não foi possível perceber nada na observação que indicasse a retração dos colegas por esse motivo, mas se expor para o grupo é um desafio e, principalmente, para os jovens adolescentes que buscam a aceitação de

seus pares. Conforme afirmam Dayrell e Carrano (2014, p. 117, grifos dos autores), “[...] a turma de amigos é uma referência: é com quem fazem os programas, *trocamos ideias*, buscamos formas de se afirmar diante de outros grupos juvenis e do mundo adulto, criando um eu e um nós distintivos”.

Na sequência da cena, *Emma* (Turno 19) provoca o questionamento, a partir da fala da aluna (Turno 10), sobre a música ser uma história e, por fim, indaga “ah, então não é um texto?”, retomando a afirmação de AJI (Turno 8) que era uma música e não um texto. E, apesar da negação de AJI (Turno 23), outros alunos confirmam o enunciado da professora (Turnos 24 e 26). Nesta cena, também se evidencia o uso intencional de perguntas pela professora (Turnos 1, 5, 7, 13, 16, 19, 22) como um recurso para manutenção e continuidade do diálogo. Pode-se perceber também que tais indagações pertencem ao gênero de perguntas feitas pelos professores em sala de aula, sendo muitas vezes apenas perguntas com função fática, ou seja, com função de dar continuidade à conversa ou de verificar o entendimento de algo dito anteriormente, conforme explica Jakobson (1960).

Emma incluiu em sua aula uma música composta por Renato Russo e lançada pela banda em 1986, e, apesar de o lançamento da música não ser contemporâneo aos alunos de *Emma*, o vídeo criado para a música, em 2011, por uma operadora de telefonia móvel, repercutiu e vários alunos confirmaram já o terem visto. Nesse sentido, Morduchowicz (2003, p. 63) alerta para um cuidado necessário que se deve ter ao incluir elementos da cultura popular em sala de aula, pois “[...] se a escola só busca incorporar os meios de comunicação sem convertê-los em objeto de estudo e análise, a integração será superficial e, possivelmente, demagógica”³⁵. Devido ao tempo limitado de observação não é possível fazer uma análise da profundidade dessa aproximação da cultura popular com a cultura da escola e nem é o propósito deste estudo, mas o que se pode averiguar, nesta cena, é que essa aproximação realizada pela professora mobiliza a interação em sala de aula.

Em outro momento do grupo focal, ainda explicando sobre o diferencial de alguns professores que são amigos, mas que também conseguem ter o domínio da turma e da aula, os alunos acrescentam algumas características de tais professores.

147. ALn: - Compara a *Pagode* e a pro *Rock* o que tu aprendeu?

148. ACh: - Com A *Rock* eu também não aprendi nada...

³⁵ Tradução livre da pesquisadora. No original: “[...] si la escuela sólo busca incorporar los medios de comunicación sin convertirlos en objeto de estudio y análisis, la integración será superficial y, posiblemente, demagógica”.

149. **ABa:** - A parte do conteúdo se ela vê que tu tá com interesse ela ensina mil vezes. E ela ensina das melhores formas...
150. **ALn:** - Fora eleição... Eu adoro ela em sala de aula, de verdade... Nunca me esqueço na oitava série, eu fiz um trabalho três vezes eu estava com ódio dela, mas eu nunca mais esqueci o conteúdo... Ela sabe controlar...
151. **ABa:** - E tem domínio do conteúdo... E tem professoras que se baseiam mais no livro do que na sabedoria...
152. **AAa:** - Eu prefiro a *Eletrônica*, né? Não gosto da *Rock*.
153. **ABa:** - Tá loco... ((Vários comentários simultâneos))...
154. **AAa:** - Eu fui a única aluna que saiu da bagunça e ia sentar na frente. Era a única matéria que eu gostava...
155. **AGi:** - O jeito que ela ensina, né?
156. **AAa:** - É...
157. **ALn:** - É porque tu tem vontade de aprender, eu era assim com a *Rock*, sentava na frente...
158. **AAa:** - Desde que eu comecei nesse colégio eu não gosto dela e quando ela foi diretora piorou. Uma confusão... Mandou me tirar do colégio ((comentários simultâneos))...
159. **ABa:** - Ela é melhor de professora, nasceu pra ser professora...
160. **AAa:** - Ela não tem vocação pra ser outra coisa...
161. **ALn:** - Sem contar que os alunos que vão se dar muito bem, porque ela sabe, tem domínio e é ótima professora...
162. **PAle:** - O que faz diferença vocês falaram várias coisas, saber explicar... Mas...
163. **AAa:** - Tu olha assim para ela tu imagina tua mãe, tu tem que passar!
164. **PAle:** - Ela se preocupa.
165. **ABa:** - Ela quer que todo mundo aprenda! Tem professoras que se tu não tá a fim, de aprender não aprende. Mas ela não, ela vai lá incomoda, inferniza, quer que todo mundo aprenda, fica em cima...
166. **AAa:** - Ela fica em cima!
167. **AGu:** - Tem essas professoras que tiram os alunos pra amigo, na hora de brincar brincam, mas na hora de estudar, tem que estudar...
168. **PAle:** - Conseguem separar as coisas, são amigos mas também...
169. **AAa:** - Na sala de aula tu tem que querer, não é só conversar com ela no whats. (GF, 15/12/2015)

Os alunos apresentam várias características desse professor diferenciado, entre elas “[...] ensina mil vezes” (Turno 149), “[...] ensina das melhores formas” (Turno 149), “[...] tem domínio do conteúdo” (Turno 151), “o jeito que ela ensina” (Turno 155), “[...] nasceu pra ser professora” (Turno 159), “[...] sabe, tem domínio” (Turno 161), “[...] se preocupa” (Turno 164), “[...] quer que todo mundo aprenda” (Turno 165), “[...] fica em cima” (Turno 165).

AGu também apresenta uma característica importante “tem essas professoras que tiram os alunos pra amigo, na hora de brincar brincam, mas na hora de estudar, tem que estudar” (Turno 167), revelando que valorizam a aproximação entre professor e aluno, mas que também apreciam o esforço de “ensinar”. Essa complexidade da relação pedagógica, por parte do professor, também inclui a complexidade de “motivar os alunos para que se interessem por nossas aulas e pelo conhecimento escolar e, ao mesmo tempo, fazer com que eles se insiram na cultura e nas regras da sala de aula e da escola – regras feitas para eles, mas não por eles” (TEIXEIRA, 2014, p. 34). Novamente, no excerto do grupo focal anterior,

evidencia-se a heterogeneidade de vozes e de opiniões. O diálogo é marcado por discordâncias (conforme turnos 147 e 148), concordâncias (conforme turnos 155, 156, 157) e equipolência entre as vozes dos alunos.

A professora *Emma*, em sua fala, demonstra que já se deu conta, em sua prática pedagógica, de algumas estratégias, que implicam no diálogo com os alunos, para conseguir a colaboração deles e para estimular a aprendizagem. Após ser questionada sobre que atitudes julgava mais importantes para construir sua relação com os alunos, ela respondeu:

67. Emma: - O comportamento deles que, ao mesmo tempo em que eu me aproximo deles... Eles acabam fazendo as atividades que eu proponho, eles acabam aprendendo e eles acabam buscando aprendizagem. Inclusive na parte de leitura, eu conto às vezes um pedacinho de um livro e eles vão atrás. Prô, tem na biblioteca? Tem, vamo(s) lá buscar... Sabe? Então eu acho que esta parte afetiva conta bastante. Porque enquanto você está perto dele, você é amigo e você consegue fazer com que ele faça o que você está pedindo. E quando você é totalmente carrasco, né? E quando você não chega perto e não quer dar atenção, eles não fazem.

68. PAle: - Essa atenção aí que você diz, como você pode descrever mais, em que sentido?

69. Emma: - Uma atenção, assim, que eu digo sentar do lado, vamos escrever junto. Professora, eu não consigo escrever! Não tem problema, vamos começar juntos. Eu sei que é difícil, a gente tem muitos alunos, mas às vezes alguns precisam que a gente faça isto. Sabe? E... E outra coisa que eu acho importante também... É que eles vejam que o trabalho que tô fazendo é de coração, não é qualquer coisa que eu faço, porque eu acho que isso também faz diferença, né? Que o texto que eu trouxe foi escolhido pra eles, que as atividades foram feitas pra eles. Que não foi lá um livro qualquer que eu peguei disse façam essas questões e pronto. (EPE, 03/03/2016)

Emma se preocupa em tentar atender à individualidade de cada aluno conforme explica (Turno 69), dizendo que senta com o aluno e se propõe a fazer a atividade, em conjunto, quando necessário. A professora admite que tal olhar diferenciado para cada aluno não é tarefa fácil, considerando a grande quantidade de alunos que cada professor tem, mas acredita que o esforço é válido e que os alunos valorizam tais atitudes.

Cena 4 – “O que podemos dizer do narrador? Ele é lindo!” – OAD 1 (20/11/2015)

Desde o início da aula, a professora chamou atenção para os alunos guardarem os trabalhos da aula anterior, Artes. Apesar do pedido da professora *Emma*, vários alunos continuaram colorindo e desenhando, ao invés de participarem da tarefa proposta por ela, de trabalhar com a música Eduardo e Mônica. (DIÁRIO DE CAMPO, 20/11/2015)

28. P: - Mas eu estou louquinha para pegar esses trabalhos e consumir.

29. Ao: - Não faça isso que eu vou apanhar depois...

30. Aa: - Aproveita e consome (inaudível)...

31. P: - Tão com tanto medo da prô *Sertanejo* ((Comentários inaudíveis dos alunos))... E hoje ela tá com um batom roxo fantástico ((em tom de ironia))...

32. ALu: - Ela é linda, não fala dela!

33. Aa: - Prô, ela tá sempre com batom roxo fantástico.

34. **ALu:** - Sai, AT. ((muitas conversas paralelas, enquanto a professora recolhe os trabalhos de Arte de três alunos)).
35. **P:** - Se eu tiver que pegar o trabalho de mais alguém, eu não vou devolver.
36. **ALu:** - Ah, não faz isso prô... Para de ser má.
37. **Ao:** - Recalque...
38. **Ao:** Professora, retirar dois pontinhos... ((muitas conversas paralelas)).
39. **P:** - Continuando ((respira fundo, visivelmente irritada))... Número um... Lê para nós, faz favor.
40. **Aa:** - Ah, eu não vou ler!
41. **Ao:** ((Lê a pergunta, rapidamente e em tom de voz muito baixo, por isso não é possível ouvi-lo)).
42. **P:** - E aí?
43. **Ao:** ()
44. **P:** - Narrador observador... E, além disso, o que podemos dizer do narrador?
45. **ALu:** - Ele é lindo.
46. **Ao:** - (inaudível)...
47. **P:** - Ele é um narrador observador...
48. **Ao:** - (inaudível)...
49. **Ao:** - Ele é um lindo!
50. **Ao:** - Ele é observador...
51. **P:** - E qual é o ponto de vista dele?
52. **Ao:** - Amor... ((Comentários inaudíveis dos alunos))...
53. **Ao:** - É o amor... Mexe com minha cabeça ((em tom de brincadeira))...
54. **P:** - Ponto de vista? Quem é o narrador, gente?
55. **Aa:** - Eu acho que ele é amigo do Eduardo e Mônica.
56. **Ao:** - É o que conta a história.
57. **Aa:** - No final ele diz “a nossa amizade dá saudade no verão”. ((Comentários inaudíveis dos alunos))...
58. **P:** - Isso aí...
59. **Ao:** - Então ele é um amigo dos dois.
60. **P:** - É o que parece, né?
61. **Ao:** - É, mas eu não tinha percebido isso... ((Comentários simultâneos dos alunos))...

A interação entre os alunos e a professora acontece, mas é de pouca qualidade, pois há muito ruído de conversas paralelas e muitas distrações... (DIÁRIO DE CAMPO, 20/11/2015)

Nesta cena, percebe-se a dificuldade na realização de correção das atividades, devido à irreverência dos alunos e das brincadeiras. Além da dispersão de vários alunos que, durante a correção, estão colorindo e desenhando.

Os alunos estão dispersos realizando um trabalho da disciplina de Artes. A professora avisa (Turno 28) que vai recolher os trabalhos “[...] eu estou louquinha para pegar esses trabalhos e consumir”. Um aluno responde para ela não fazer isso se não ele vai “apanhar depois” (Turno 29). A professora faz uma brincadeira, perguntando se eles estão com medo da *Sertanejo* e acrescenta um comentário sobre o batom dela (Turno 31). Os alunos, prontamente assumem o papel de defensores de *Sertanejo* (Turnos 32 e 33) e, enquanto os alunos ainda comentam sobre *Sertanejo*, *Emma* recolhe os trabalhos de Artes e ameaça (Turno 35) não devolver os demais que precisar tirar. Em meio a essa atitude, um aluno enuncia “recalque” (Turno 37). A professora, visivelmente irritada, opta por não responder e muda o foco da conversa, “continuando [...] Número um... Lê para nós, faz favor” (Turno 39). Nessa situação de conversas paralelas e comentários diversos, são consumidos cerca de 5

minutos da aula. A professora solicita, então, que uma aluna leia a questão, mas ela se nega, rapidamente (Turno 40).

Talvez mais por ato solidário do que por interesse na atividade, um aluno atende a solicitação da professora e faz a leitura da questão (Turno 41). Nesse ato solidário, o aluno lê com um tom de voz tão baixo e tão rapidamente que não é possível ouvi-lo muito bem, nem na observação, nem nas gravações. Mas a aula segue, e, após *Emma* questionar “o que mais?” (Turno 44), ALu, novamente, ironiza, afirmando “Ele é lindo”(Turno 45), evidenciando polissemia na ironia feita. A professora, com paciência, afirma que “ele é um narrador observador” (Turno 47), optando por não responder diretamente ao aluno ALu. A professora continua tentando encaminhar a reflexão sobre o ponto de vista do narrador (Turno 51), o que motiva uma resposta não esperada (Turno 52) e uma nova brincadeira (Turno 53). A professora outra vez questiona sobre o ponto de vista do narrador (Turno 54) e, finalmente, uma aluna faz uma contribuição (Turno 55) o que motiva a conclusão dos alunos de que o narrador é um amigo do casal (Turnos 56, 57 e 59) e as falas da professora confirmam a resposta dos alunos (Turno 58 e 60). O enunciado que encerra a cena (Turno 61) revela que houve construção de sentidos na interação ocorrida.

Através das perguntas, *Emma* provoca os alunos a refletirem sobre a música e sobre as questões propostas. O seguimento da aula é permeado por intrusões, interrupções e brincadeiras o que prolonga o tempo utilizado para discutir cada questão. *Emma* tem muita paciência com as dispersões dos alunos e retoma a palavra várias vezes para direcionar a conversa (Turnos 39, 42, 44, 47, 51, 54, 58 e 60). O conceito de “retomada da palavra” advém dos princípios bakhtinianos e do Círculo sobre a linguagem e foi utilizado por Bragagnolo (2016, p. 137) para a análise do seu material, quando havia a repetição da fala da criança pela professora ou quando a criança repetia a fala da professora com uma intenção de “(re)compor” sentidos.

Perrenoud (2001) também utiliza uma noção próxima, a da “tomada da palavra”, pois conforme o autor argumenta, sem o direcionamento do professor, a aula vira uma anarquia. A palavra deve, então, “ser ‘pedida’ e ‘concedida’ a fim de que haja um intercâmbio ordenado, dirigido pelo professor” (PERRENOUD, 2001, p. 65). Para que ocorra esse “intercâmbio ordenado”, deve haver bom senso e equilíbrio, pois se o professor abusar do seu poder não deixará espaço para as iniciativas dos indivíduos e para a espontaneidade. O dilema apresentado por Perrenoud (2001, p. 65) é pertinente e vale ser retomado na problematização da interação em sala de aula: “Como controlar a tomada da palavra sem esterilizar as trocas e sem acabar com a espontaneidade e o prazer?”. Nesta pesquisa, entende-se que o controle

sugerido por Perrenoud (2001) é uma intermediação, ou seja, o professor tem a responsabilidade de organização das trocas em sala de aula.

Há, na cena relatada, a presença de compreensão responsiva ativa, mesmo que prejudicada devido à quantidade de ruídos e conversas paralelas. Por exemplo, a fala de *Emma* (Turno 31) é compreendida pelos alunos que, em seguida, já se posicionam respondendo ao comentário da professora (Turnos 32 e 33). No trecho seguinte, o aviso de *Emma* (Turno 35) novamente motiva o posicionamento dos alunos que demonstram terem compreendido o sentido de sua fala (Turnos 36, 37 e 38).

Em trecho da entrevista, a professora relata que o que mais a incomoda na relação cotidiana com os alunos é a falta de respeito.

79. Emma: O que me incomoda muito, como te falei, é a falta de respeito. O que a gente tem muito ainda infelizmente, não só comigo, sabe, mas com os próprios colegas entre eles isso me incomoda. Eu fui criada em um ambiente que você não podia gritar com o professor, que Deus o livre você xingar um professor. Hoje em dia os alunos são terríveis, tem dias que dá vontade de sair daqui chorando, já saí algumas vezes. (EPE, 03/03/2016)

Emma compartilha um pouco da complexidade dessa relação com os alunos, acentuando a falta de respeito dos alunos para com os professores. Sua fala revela um saudosismo, ao retomar a sua história como aluna e apresentar aquela educação como ideal. A docente relata que foi “[...] criada em um ambiente que você não podia gritar com o professor, que Deus o livre você xingar um professor”. Esse saudosismo de *Emma*, não é só dela, mas é também de muitos outros professores. Em sua fala, está expressa a voz de outros adultos que relembram a sua época escolar a partir de uma ótica idealizada, optando pela exaltação de apenas um aspecto em detrimento dos demais e excluindo o fato de cada geração encontra suas próprias formas de transgressão. Dayrell e Carrano (2014, p. 109) alertam que “não é incomum encontrarmos uma situação em que pessoas adultas projetam nas novas gerações as lembranças, idealizações e valores de suas próprias juventudes ou de outra época idealizada”.

Apesar das idealizações escolares serem algo a ser evitado, as situações de violência verbal (e, às vezes, física) entre professores e alunos devem ser problematizadas e combatidas. *Emma* ainda relata que “[...] tem dias que dá vontade de sair daqui chorando, já saí algumas vezes”, o que revela a complexidade da docência nos tempos atuais e a importância da ampliação das noções de diálogo e dos recursos da linguagem que podem ser utilizados para uma comunicação mais satisfatória em sala de aula. Isso porque, conforme afirma Perrenoud (2001, p. 38, grifos do autor), “a autoridade tradicional é contestada: nem os

alunos nem os professores contentam-se em obedecer só porque a ordem vem de cima. Eles querem ser consultados e convencidos [...] rumo a uma *autoridade negociada*”. Assim, ressalta-se o poder do diálogo para negociar e alcançar os objetivos pedagógicos em sala de aula.

Os alunos também descrevem os desencontros e a falta de respeito que ocorrem entre professores e alunos ao serem perguntados se a agressividade está presente na sala de aula.

55. **Aa:** - Nossa, com certeza...
56. **AEv:** - Falta de compreensão...
57. **AAa:** - Depende do professor...
58. **PAle:** - Pois é, expliquem aí mais...
59. **ALn:** - Depende do dia...
60. **AAa:** - Tem dias, tipo, que o professor tá ali tentando te entender, querendo saber qual o teu problema daí e mesmo assim tu não quer...
61. **ALn:** Ah, mas vamos combinar, tem dia que chega um rabugento aí... Que dá vontade de (Inaudível)...
62. **ABa:** - É que nunca tá os alunos e o professor num bom dia. ((risos))...
63. **PAle:** - Não se encontram. ((risos))...
64. **ABa:** - Ou é o professor, num péssimo dia, ou é os alunos... Daí dá conflito, entendeu? Tipo, parece que... Todo mundo tem problema entendeu?
65. **Aa:** [[Aí a gente tá cansado]]...
66. **ABa:** - [[Aí a gente não sabe diferenciar]]... ((comentários dos colegas))...
67. **AAa:** - É na verdade se houvesse um consenso, das duas partes, uma conversa né?
68. **ABa:** - É o aluno atrapalhando a aula do professor e o professor atrapalhando a conversa, né? ((risos))...
69. **AAr:** - É tudo uma falta de diálogo, né? A maioria dos alunos chegam gritando... ((comentários simultâneos dos colegas))... (GF, 15/12/2015)

Sobre as situações de falta de respeito, os alunos participantes do grupo focal comentaram os desencontros que ocorrem entre professores e alunos. A aluna AAa (Turno 60) exemplifica com uma situação em que, às vezes, o professor tenta entender o aluno “[...]e mesmo assim tu não quer” e ALn (Turno 61) complementa que em outros momentos são os professores que chegam “rabugentos”. A aluna ABa (Turno 64) conclui “ou é o professor, num péssimo dia, ou é os alunos... Daí dá conflito, entendeu?”. E sobre esses desencontros, AAa (Turno 67) propõe um caminho “[...] é na verdade se houvesse um consenso, das duas partes, uma conversa né?” que é confirmado por AAr e reelaborado por ela “É tudo uma falta de diálogo, né?” (Turno 69). AAr, na sequência, confirma o relato da professora *Emma*, quando acrescenta “[...] a maioria dos alunos chegam gritando” (Turno 69), evidenciando que a violência verbal é comum no cotidiano deles.

A noção de diálogo como consenso, novamente, aparece no material produzido em campo e vale, mais uma vez, ressaltar que para Bakhtin o diálogo não é feito apenas de consensos, já que a interação também acontece nas discordâncias. Entretanto, o consenso

descrito pela aluna AAa (Turno 67) é importante porque se refere mais a acordos pedagógicos e negociações em sala de aula do que à concordância entre as ideias. E tais acordos pedagógicos se referem também à negociação do uso do tempo e do direito para conversar, já que alguns dos desafios dos professores se configuram em “como envolver os alunos no projeto principal sem privá-los do direito de conversar [...] como encontrar um equilíbrio entre o controle minucioso dos propósitos e a explosão das conversas particulares” (PERRENOUD, 2001, p. 71).

A cena 5, apresentada a seguir, pertence à segunda observação realizada na turma do turno diurno (OAD 2) e, novamente, o início da aula é marcado pelos pedidos para guardarem os trabalhos de Arte, realizados no período anterior.

Cena 5 – “Tô SENTAAADOOO!” – OAD 2 (04/12/2015)

Encontrei a professora *Emma* nas escadas e subimos até a sala de aula. Ao entrar na sala de aula, a professora pediu aos alunos que guardassem os “desenhos” que eram os trabalhos de Arte do período anterior. Havia bastante tumulto e conversas paralelas na sala de aula. A professora pede para um aluno sentar no lugar dele. (DIÁRIO DE CAMPO, 04/12/2015)

1. **P:** - Ô criatura ((para o aluno ALu)) SENTA!
2. **ALu:** - Tô SENTAAADOOOO!
3. **P:** - Na CADEIRA e no teu LUGAR!
4. **Ao:** - Na CHALEIRA e no seu lugar!
5. **ALu:** - O meu lugar é no MUND00 ((muitos risos dos colegas)) uhu!
6. **Ao:**ahaha...
7. **Ao:** Pega essa (inaudível)...
8. **P:** - Dormiu com a bunda destapada ((para o aluno ALu))?
9. **ALu:** - Com a bunda, com a coxa, com tudoo...
10. **P:** - Bom dia, então!
11. **Ao:** - Bom dia, Prô *Emma*!
12. **Ao:** - Bom diaaa!
13. **Ao:** - Bom dia, Prô!

A cena mostra uma situação inusitada entre a professora e um aluno, ao tentar organizar a sala de aula antes de iniciar as atividades. Quando *Emma* (Turno 1) chama o aluno de “criatura” e ordena que ele sente, o uso do vocábulo indica uma possível tentativa de aproximação para conseguir manipular o comportamento dele. O aluno, em tom de voz alto, responde que já está sentado (Turno 2), o que motiva a réplica da professora, também em tom de voz alto, especificando o comando “na CADEIRA e no teu LUGAR!” (Turno 4). O aluno responde, de maneira inusitada “o meu lugar é no MUND00” (Turno 5), provocando muitos risos dos colegas e um clima de descontração, além dos vários sentidos de confronto comunicados naquele momento

Nesses minutos iniciais da aula, o aluno conseguiu a atenção da professora e de todos os colegas. Em o que parece ser uma tentativa de recuperar sua autoridade, *Emma* pergunta:

“dormiu com a bunda destapada?” (Turno 8) e recebe como resposta de ALu uma nova brincadeira “com a bunda, com a coxa, com tudoo” (Turno 9). Aparentemente, houve uma tentativa de *Emma* de diminuir o impacto causado por ALu, mas o resultado foi que ele, mais uma vez, conseguiu atrair a atenção de todos e “se sair bem”. Sem mais o que conseguir acrescentar sobre a situação com ALu, *Emma* muda o foco, cumprimentando os alunos “bom dia, então” (Turno 10) e encerrando a discussão com o aluno. Há um movimento de *Emma* em utilizar a linguagem própria dos alunos para obter êxito em sua comunicação, porém ao utilizar os recursos linguísticos dos alunos, *Emma* não consegue dar continuidade ao diálogo, precisando encerrar bruscamente aquela interação e voltar ao seu lugar de docente (Turno 10).

A alternância entre as falas foi rápida, com uma aparência de disputa e teve resultado inusitado, pois ALu resiste oralmente à ordem recebida (Turno 2), mas fisicamente obedece, voltando ao seu lugar e sentando na cadeira, o que permite problematizar sobre a questão da autoridade da professora. Na cena 5 apresentada, os pedidos e afirmações de *Emma* são questionados a todo o momento por ALu, como se até então, final do ano letivo, a professora não tivesse conseguido “conquistar” os alunos e afirmar sua autoridade. O pouco tempo de observação não permite uma análise aprofundada do nível da autoridade da professora naquela turma, e nem é o foco deste estudo, mas o que é possível apreender, através da interação, é que a relação da professora com os alunos das turmas do turno diurno e do turno noturno são diferentes.

Nas aulas observadas, a autoridade de *Emma* não foi tão questionada pelos alunos da turma do noturno quanto foi pelos alunos do diurno. O que talvez possa ser explicado pela própria *Emma*, na entrevista, em sua afirmação “[...] de manhã é uma relação bem... A gente percebe que é uma relação bem mais complicada, eles tendem a não gostar muito de vários professores, já de noite a gente consegue ser mais ou menos uma família... Até porque são poucas turmas, poucos professores” (Turno 101). A problematização sobre a autoridade docente, proposta anteriormente, mostra-se importante, pois conforme alerta Perrenoud (2001, p. 70) “[...] não analisar os fenômenos do poder e da autoridade na sala de aula nem na escola é renunciar a ‘lições sobre as coisas’, que seriam a melhor forma de instrução cívica ou de educação para a cidadania”. É através do domínio dos usos da língua que as negociações de sentido são possíveis.

O “debate” entre *Emma* e ALu é encerrado pela professora (Turno 10), no esforço de retomar a palavra final e o poder de quem organiza e prioriza o que deve ser feito em aula. A cena mostra uma tentativa de *Emma* em assumir uma posição de igualdade entre ela e o aluno, como se estivessem em uma relação simétrica e, ao não ser “bem sucedida” em sua

argumentação, a professora impõe a continuidade da aula, revelando a assimetria da relação pedagógica, que não é equipolente.

No pequeno trecho de interação retratado na Cena 5, percebem-se encontros e confrontos entre *Emma* e seus alunos, principalmente através de ALu. Há compreensão responsiva ativa na interação apresentada da parte de todos os sujeitos envolvidos. E, um dos aspectos que contribui para tal compreensão mútua é a adequação do gênero pela professora em seus enunciados com o aluno, explicitamente no trecho em que utiliza uma expressão popular “dormiu com a bunda destapada?” (Turno 8) para questionar o aluno sobre o seu mau humor logo cedo. Conforme aponta Sobral (2011, p. 38, grifos do autor) “*a relação enunciativa é a base da escolha do gênero, incluindo, portanto, estilo, forma de composição e tema, os materiais com que se realiza, via linguagem*”. Ou seja, considerar o destinatário do enunciado faz parte do projeto discursivo do falante e inclui a previsão de sua resposta. Nas palavras do próprio Bakhtin (2011, p. 306, grifos do autor), “[...] o enunciado pode refletir de modo muito acentuado a influência do destinatário e sua atitude responsiva antecipada. A escolha de *todos* os recursos é feita pelo falante sob maior ou menor influência do destinatário e da sua resposta antecipada”.

Em trecho do grupo focal, ao comentarem sobre algumas atitudes que eles gostam nos professores e outras que eles não gostam, a aluna ALn, do turno noturno, complementa que, dependendo da relação que o aluno tem com o professor, o estudante está mais aberto ou não para o que o docente fala ou pede.

244. ALn: - Vai de levar a professora pra amiga... Nesse negócio de puxar orelha... Por exemplo, se a *Samba* chegar falar com a AAa... A mesma coisa que a *Samba* falar e a *Rock* falar... Com quem que ela vai se revoltar? Com a *Rock* porque ela é amiga da *Samba*... Mas tipo assim, se a *Samba* falar comigo e *Rock* falar comigo, quem que eu vou escutar? A *Rock* porque tem mais respeito comigo, porque a *Samba* perdeu o respeito comigo.

245. ABa: - É que nem a *Frevo*, ela quer chegar na escola hoje e quer mandar em todo mundo...

246. ALn: - Entre ela e a *Samba*, quem que a gente vai escutar? Óbvio que a gente vai escutar a *Samba*...

247. AGu: - O professor tem que chegar e tem que conquistar território...

248. ABa: - Sim, porque é ele que tá chegando, não é nós... ((Vários comentários simultâneos))...

249. AAa: - Ah sei lá... Eu acho que é bom nós falar mal dos professores... Ah dá um alívio na gente... Vou falar pra câmera. Eu tô aliviada. ((Risos))... Mas é sério... A gente passou o ano inteiro tentando falar mal dos professores...

250. ALn: - A gente não tem um desabafo, sabe?... É legal fazer isso...

251. ABa: - Já pensou a prô tá mostrando slide, quando vê e pum o vídeo pras professoras, só se fosse erro! (Risos)...

252. PAle: - Não, o vídeo não posso mostrar... Só se fosse erro, né? Mas aí não dá... ((Vários comentários simultâneos))...

253. ALn: - Reprovada... ((Vários comentários simultâneos))... ((Risos))...

- 254. ABa:** - Mas olha... Quando eu não gosto da professora eu não ajudo nada... ((Vários comentários simultâneos))...
- 255. ALn:** - É que nem... Se a *Hip Hop* entra aí agora eu vou me levantar e sair, porque eu não me dou com ela... Eu gostava muito da *Samba*, mas ela perdeu o respeito comigo. Que nem aquela a *Frevo*, se ela chega aqui querer impor... querendo ser uma chefona aqui () ...
- 256. ABa:** - É que tem que chegar devagarinho, sabe? É que ela já chegou dizendo que ela que manda... Não é assim... Tem que ir mostrando respeito...
- 257. PAle:** - Tem que conquistar o aluno. ((Muitos gritos e falas simultâneas))...
- 258. ABa:** - Não digo conquistar, mas mostrar que tu pode ter essa autoridade...
- 259. PAle:** - Tem o último exemplo ali, do papel que eu entreguei pra vocês... Que é uma menina falando... . ((Muitos gritos do lado de fora da sala, a aluna AAa se levanta e vai até a janela para pedir silêncio))... falando do melhor professor que é o de química... Que era sério... ((Comentários simultâneos dos alunos lembrando de uma professora marcante que cantava em aula))... ((Risos))...

Alguns alunos comentam sobre a prova de química que eles têm para fazer depois... (DIÁRIO DE CAMPO, 15/12/2015)

- 260. PAle:** - Já bateu? Vai bater o sinal?
- 261. ALn:** - Prô, já passou do nosso horário!!
- 262. AGu:** - Ah, não dá nada...
- 263. PAle:** - Bom gente eu não sei se a gente espera bater...
- 264. AAa:** - Eu não sei se vai bater... Tá legal, vamos ficar mais um pouco... (GF, 15/12/2015).

No grupo focal, os alunos explicitam seu desejo e necessidade de ter um professor que assuma seu papel de parceiro mais experiente em sala de aula. AGu afirma que o professor “tem que chegar e tem que conquistar território” (Turno 247). A fala não é explorada em seguida, mas ficou evidente que não há consenso, o que acontece é que determinados professores conseguem “conquistar” um grupo maior de alunos, já que os gostos e afinidades variam de sujeito para sujeito. A concordância entre os alunos acontece no discurso sobre os professores novos que precisam sim convencer os alunos para conseguirem a adesão nas tarefas. Nesse sentido, a aluna ALn (Turno 255) exemplifica “que nem aquela a *Frevo*, se ela chega aqui querer impor... querendo ser uma chefona” e ABa (Turno 256) complementa que o professor “[...] tem que chegar devagarinho, sabe? [...] ... Tem que ir mostrando respeito” e acrescenta “[...] mostrar que tu pode ter essa autoridade”. Ou seja, os alunos valorizam a autoridade do professor, quando ela é conquistada, talvez quando o professor se apresenta como “merecedor” da confiança dos alunos.

O conquistar território envolve fazer o uso da palavra e conforme Perrenoud (2001, p. 169) “há inúmeros usos da palavra. Argumentar, seduzir, recriminar, formar, expressar emoções, tudo isso é falar, mas se se tratasse sempre da mesma competência, todos seriam igualmente excelentes ou péssimos em todos os registros”. Por isso, a complexidade da tarefa docente também consiste em seduzir os alunos, por meio da palavra, o que, de acordo com Perrenoud (2001, p. 171, grifos do autor) implica ao professor se comunicar, “dominar

algumas estratégias bastante gerais de ‘sedução discursiva’ [...] dominar uma ou várias formas *específicas* de sedução verbal [...] e, por fim, ser capaz de *adaptar* as disposições anteriores a situações singulares”.

No excerto, as alunas AAa e ALn (Turnos 249 e 250) aprovam a experiência do grupo focal e o “desabafo” sobre os professores, revelando a sua satisfação em terem suas vozes ouvidas por um outro, no caso, a pesquisadora, que representa uma figura de autoridade universitária. Nesse sentido, Dayrell e Carrano (2014, p. 106) apontam que

é uma tendência da escola não considerar o jovem como interlocutor válido na hora da tomada de decisões importantes para a instituição. Muitas vezes, ele não é chamado para emitir opiniões e interferir até mesmo nas questões que dizem respeito a ele, diretamente. E isso, sem dúvida, pode ser considerado como um desestímulo à participação e ao protagonismo.

Talvez, por muitas vezes não se sentirem ouvidos, os alunos participantes apontaram seu contentamento com a participação na sessão do grupo focal, o que é confirmado também pela fala de AAa (Turno 264). Ao final da sessão, como o sinal não foi ouvido e os alunos concordaram com a continuidade da atividade, passaram-se os dois períodos cedidos para a atividade e mais o tempo do recreio. A sessão só foi encerrada com a presença da professora do período seguinte, após o recreio, querendo entrar na sala de aula. A pesquisadora se desculpou com os alunos e com a professora do período seguinte, mas o clima era de satisfação com a atividade realizada.

Ao ser questionada se os alunos já tinham gritado com ela, a professora respondeu afirmativamente e relatou momentos em que pensou em desistir.

81. Emma: - Já. Já me mandaram pra vários lugares... E aí?... Tem aquele momento em que você pensa em desistir. E foram várias vezes que pensei em desistir. Aí eu penso depois, eu vim até aqui... Eu amo aquilo que eu faço. Eu sei que não vou atingir todo mundo. Aí eu chego em casa, converso... Conto pro meu pai e minha mãe, sabe? Pra desabafar um pouco porque a gente precisa. Meu pai é uma pessoa muito calma, daí ele diz calma, minha filha, amanhã vai ser diferente... E acaba que amanhã de fato é diferente e eu não desisto porque eu gosto e eu não me vejo fazendo outra coisa. Não sei mesmo se eu faria outra coisa, sei que é bem difícil ser professor. (EPE, 03/03/2016)

É interessante notar que tanto na fala de *Emma* (Turno 81), quanto no grupo focal (turnos 249 e 250) com os alunos, os sujeitos ressaltaram a importância de “desabafar”, talvez numa tentativa de significar as situações vividas em sala de aula, e evidenciando que a escola não está conseguindo criar espaços de diálogo e de pertencimento aos diferentes sujeitos que nela convivem.

Diante dessas vivências de conflito e de dificuldades, muitas vezes a alternativa encontrada é desistir, desistir da profissão, desistir da complexidade. A professora explica que conversar com a família e “desabafar” é o que a faz não desistir e continuar na profissão que ama, apesar de saber das dificuldades. A aluna ABa (Turno 272), em uma fala, ao final do grupo focal, ressalta “Uma coisa importante que está escrito... Eu acho que o professor tem que ter amor pelo que faz. Tá certo que alguns alunos fazem a gente perder o amor, né? Mas eu acho que tu tem que gostar... Tem que ter aquela sede de dar aula de ensinar.”. A fala de ABa (Turno 272) evidencia a realidade de desmotivação de grande parte dos docentes da escola pública, pois, conforme explica Krawczyk (2014, p. 89), essa e outras muitas situações dificultam “a criação de um clima de trabalho na escola e gera uma sensação nos jovens de que o professor ‘não está nem aí’ com seu trabalho”.

4.2.3 A utilização de perguntas - “Sempre tem que ter as perguntas”

Conforme indicação no título, esta seção aborda a recorrência das perguntas nas aulas observadas. A professora, em seu relato, afirma que utiliza do recurso das perguntas para conhecer mais os alunos e se aproximar deles. Além disso, durante as aulas observadas verificou-se a forte presença das perguntas também quando *Emma* estimula os estudantes a participarem das atividades e a compartilharem suas respostas e opiniões com o grupo.

O valor da pergunta na escola contemporânea está ainda ganhando espaço, já que a cultura escolar tradicional sempre privilegiou as respostas “corretas” e as certezas em detrimento dos questionamentos no processo. Nesse sentido, Krawczyk (2014, p. 89) auxilia a refletir quando propõe a superação da imagem de um professor “super-homem”, ou de professora “mulher-maravilha” e abertura para a “[...] reflexão, onde as perguntas e os questionamentos são mais valiosos porque permitem a redefinição de conhecimentos e valores já estabelecidos como “verdades”, que nem sempre o são”.

As cenas apresentadas a seguir têm por objetivo refletir sobre o uso das perguntas, em sala de aula, e sua influência nas interações entre professora e alunos. A aula observada no dia 04 de dezembro de 2015, com a turma do turno diurno (OAD 2), refletiu o clima de encerramento do ano letivo e nela a professora propôs uma atividade de revisão para a prova de recuperação do final do ano, mas os alunos estavam apenas preocupados com a informação de quem precisaria fazer a prova de recuperação ou não. Então, a professora *Emma* explicou que não havia participado do fechamento dos conceitos da Área de Linguagens e por isso não sabia quem precisaria fazer a prova. O início da aula foi muito tumultuado, com brincadeiras

e muita conversa paralela. *Emma* chamou a atenção dos alunos muitas vezes, pediu que guardassem os trabalhos de Arte e esperou até que houvesse silêncio para falar. O silêncio obtido não durou muito tempo e, em diversos momentos, a professora precisou parar novamente para aguardar o silêncio dos alunos.

Cena 1 – “A vida passa, a vida passa e a mocidade vai?” – OAD 2 (04/12/2015)

Imagem 6 – Nunca viu uma câmera?



Fonte: Acervo da pesquisadora, 2015.

A professora entrega cópias com a letra do poema “A estrada” de Manuel Bandeira (APÊNDICE J) e umas questões de compreensão. Pelo fato de faltarem cópias alguns alunos não receberam o material, nem a pesquisadora. Na sequência, *Emma* “[...] pede que uma aluna leia o poema, mas, antes de ela conseguir fazer a leitura, um aluno canta um trecho de uma música gaúcha, ‘nessa longa estrada da vida’, e a professora diz que depois da leitura ele pode relacionar o poema com a música. Os alunos riem porque a professora não conseguiu identificar quem havia cantado o trecho da música... Após a leitura do poema há vários comentários e risos simultâneos dos alunos, mas não foi possível ouvi-los claramente.” DIÁRIO DE CAMPO (04/12/2015). *Emma*, então, pergunta o que os alunos podem dizer do poema e motiva uma reflexão inicial sobre a mensagem do texto, para, em seguida, solicitar que eles respondam às perguntas. Poucos estudantes realizam a atividade e, após um breve momento, a professora inicia a correção das questões. Durante a correção da questão cinco, a professora precisa interromper a atividade para chamar a atenção dos alunos, denunciando a falta de respeito e a pouca colaboração deles.

196. P: - Mas, gente, essa estrada a gente pode relacionar não somente à vida do campo e da cidade, né? A gente relaciona também a estrada com o quê? Caminhos diferentes em que... a gente trilha.

197. Ao: - A vida.

198. P: - Pode ser... Os caminhos diferentes que a gente trilha a vida. E o que está acontecendo? As pessoas vão?

199. Ao: - Mudando.

200. P: - Vão mudando. E vão ficando o quê?

201. Ao: - Mais xaropinhas, mais legazinhas...

202. Ao: - Vão criando as suas opções (inaudível)...

203. P: - E aí, lá no final diz que a vida passa, a vida passa e a mocidade vai?

204. Ao: - Embora.

205. Ao: - Desperdiçada.

206. Ao: - Ou seja, você envelhece.

207. P: - Exatamente. E aí, na número seis... Quem lê para nós?

208. Ao: - Você concorda ou discorda do autor? Faça uma análise crítica desse poema, fundamente a sua opinião independente de qual seja. ((lendo a questão))

209. P: - Por que concordam? Qual é a verdade?

210. Ao: - A verdade é que ele compara as pessoas da cidade com os cães da roça.

211. Ao: - O período histórico mil novecentos e setenta e é atual, né. Porque é... No período histórico de mil novecentos e setenta, foi o período o Brasil começa a se urbanizar demais e as pessoas vêm para cidade em busca de trabalho. Até hoje as pessoas ainda buscam serviço e novas estratégias de vida, aí elas se dividem.

212. **Ao:** - Eu concordo.
 213. **Ao:** - Era época da ditadura.
 214. **P:** - Alguém mais?
 215. **Ao:** - Eu só discordo quando ele fala dos cães...
 216. **Ao:** - Por que ele não fala dos gatos?
 217. **Ao:** - É...
 218. **P:** - Tá, mas será que (inaudível) ou será que esses cães são de fato cães?
 219. **Ao:** - Não...
 220. **Ao:** - É um modo figurativo...
 221. **Ao:** - É um modo figurado...
 222. **P:** - Ahh! ((Em tom de aprovação))...
 223. **Ao:** - É o governo.
 224. **P:** - É uma metáfora, né gente?
 225. **Ao:** - Quando ele fala dos cães (inaudível)...

Através das perguntas a professora vai estimulando a interação verbal e orientando a interpretação do poema. Na Cena 1, para retomar a palavra, geralmente, *Emma* repete o que o aluno(s) falou(aram) (Turnos 198 e 200) e acrescenta perguntas de natureza fática ou formal, que limitam as possibilidades de respostas dos alunos. Em outros momentos, *Emma* confirma (Turno 207) o que foi dito e completa fazendo questionamentos, mostrando que a retomada da palavra do aluno é importante para dar seguimento à reflexão sendo realizada, porém mostrando também as limitações de tal tipo de pergunta.

A sequência da cena mostra que a professora faz uma pergunta (Turno 209) e alguns alunos, não identificados especificamente, a respondem (Turnos 210, 211, 212 e 213), mas a professora apenas responde com outra pergunta “Alguém mais?” (Turno 214). Com essa outra pergunta, *Emma* acaba ignorando as contribuições dos alunos, perdendo a oportunidade de aprofundar, recuperar, reconstruir e até de valorizar a contribuição dos alunos. Nessa situação não há uma compreensão responsiva ativa, pois não é possível perceber, através do enunciado de *Emma* (Turno 214), se ela compreendeu a fala dos alunos, se de fato ouviu ou se compreendeu o que eles falaram. A opção da professora em fazer uma pergunta em outra direção faz com que as falas dos alunos caiam em um “vazio”. Os próprios colegas (Turnos 212 e 213) respondem uns aos outros (Turnos 210 e 211) e assumem uma posição de compreensão responsiva ativa, mas a professora escolhe ignorar e seguir adiante. Sobre a compreensão responsiva ativa, Bakhtin (2011, p. 332) explica que “a compreensão dos enunciados integrais e das relações dialógicas entre eles é de índole inevitavelmente dialógica [...]; o entendedor [...] se torna participante do diálogo ainda que seja em um nível especial”.

Em vários momentos *Emma* utiliza perguntas, com um objetivo aparente, para dar continuidade ao diálogo e provocar as respostas dos alunos às questões (Turnos 196, 198, 200, 203, 207, 209, 214, 218 e 224). As falas acontecem em sequência, dando uma ideia de

continuação, mas não é possível afirmar que, neste caso, as perguntas de *Emma* contribuíram para qualificar as interações entre a professora e seus alunos.

No trecho anterior se percebe que a compreensão responsiva não acontece e, nesse sentido, Geraldi (2015, p. 72) aponta, com base nos textos do Círculo e de Bakhtin, que

[...] a compreensão se constrói no processo de interlocução e que nem sempre os elementos necessários a esta construção estão previamente definidos. Ao contrário, somente quando de sua ocorrência é que podem ser explicitados alguns dos elementos extralinguísticos presentes.

A cena selecionada apresenta lacunas por parte da compreensão da professora em relação à fala dos alunos. A professora transmite a ideia de que quer a voz deles, mas sem atentar para o quê a voz deles diz, sem ativamente responder aos sentidos por eles expressos.

Geraldi (2015, p. 97) alerta para uma realidade presente em muitas salas de aulas na contemporaneidade em que “o vivido não é interrogado”, nem estudado, nem investigado e não motiva a rotina escolar. Aonde chegaríamos se o acontecimento se tornasse o ponto de partida dos questionamentos escolares? Teríamos interações verbais mais satisfatórias? Diálogos em que a compreensão fosse maior, devido à maior apropriação dos contextos reais e próximos? É dever do professor ultrapassar o senso comum e organizar com os alunos mais perguntas. Mas que perguntas organizar e de que forma? Nesse sentido, Geraldi (2015, p. 100) aponta um possível caminho: fazer perguntas que reflitam sobre o vivido, oportunizando a produção de conhecimentos que estabeleçam relações com o já produzido. Assim, repensar o ensino e a aula é focar em “[...] questões do vivido, dos acontecimentos da vida, para sobre eles construir compreensões” (GERALDI, 2015, p. 97).

Em sua fala, na entrevista, após ser questionada sobre o que favorece para que o professor consiga construir um relacionamento colaborativo com os alunos, *Emma* responde que depende da vontade deles e, no trecho que segue, ressalta que utiliza perguntas para se aproximar e tentar construir uma relação de respeito mútuo e colaboração.

77. Emma: - Da parte deles é mais a vontade. Nem sempre a gente consegue porque muitas vezes eles reclamam que estão cansados, não sei o que, que não deu tempo de fazer o trabalho. Aí a gente tem de ir tentando chegar perto de alguma forma. Esse chegar perto de alguma forma é geralmente assim: O que aconteceu, fulano? Por que tu estás com essa cara hoje? Ou então, eu costumo dizer: Que bonito teu batom! Cortou o cabelo? Sabe? Reparar neles. Reparar neles para chamar a atenção, para ver que o professor prestou atenção neles. Está sabendo que eles estão diferentes e o que está acontecendo? Aí eles vão se abrindo, vão fazendo as coisas porque não querem que a gente repare em algumas coisas. (EPE, 03/03/2016)

A docente aponta sua iniciativa em reparar nos alunos, seu olhar diferenciado é o instrumento que utiliza para estimular maior interação com eles. As perguntas de *Emma* sobre os alunos são formas encontradas por ela para participar da vida deles e talvez estimulá-los para que se envolvam nas aulas. O que parece, na cena 1, é que há apenas alternância de vozes entre os sujeitos, mas que não ocorre uma construção de sentidos em conjunto. Talvez, isso possa ser explicado pelo grande esforço de *Emma* (Turno 77) em fazer com que eles falem, talvez demonstrando que há necessidade de aprofundar essas falas dos alunos, estimulando também a construção de sentidos e interações alteritárias.

Os alunos manifestam a importância da participação dos professores em suas vidas, valorizando quando os docentes demonstram interesse e são exigentes. O excerto que segue ilustra como os alunos reconhecem o esforço de alguns professores em cobrá-los por um desempenho melhor, mas que não há consenso em relação a como essa exigência deve ser feita.

187. AAa: - Eu não gosto da *Rock* por causa disso... Eu não quero que fiquem bi bi bi no meu ouvido, entendeu? E ela fica ali enchendo o saco...

188. ABa: - É que... Quando chega na prova tu não sabe, entendeu?

189. AAa: - Se chegar na prova, eu sei que eu não vou saber aí eu não vou reclamar. E ela não gosta disso. Eu já falei com ela... A prô *Samba* não, a gente se entende muito bem... Eu já saí pra fora e nada mudou, entendeu? Tipo porque depois a gente conversa, ela dá uns conselhos, eu volto diferente. Eu não gosto daquelas professoras que 'Vai, não quero que tu respire'. Eu gosto daquela coisa... Quer? Pega e vai. Não quer. Não vai. Problema teu...

190. PAle: - Tem gente que funciona diferente... Tem gente que gosta que o professor... Não gosta né? Mas...

191. AAa: - Acaba aceitando pra não se prejudicar...

192. ABa: - Mas prô, às vezes até a gente precisa de um empurrãozinho. Porque se a gente vai largando, largando quando vê tu não faz mais nada. Precisa de alguém que te diga 'acorda para vida'. 'Vai estudar'... (GF, 15/12/2015)

No trecho citado, os alunos revelam que querem um professor que demonstre interesse, participe de suas vidas e os mobilize para a aprendizagem. Entretanto, não há consenso sobre a forma como o professor deve fazer isso, pois cada sujeito é diferente e carece de ações diferentes. Uns querem que o professor dê um “empurrãozinho” (Turno 192), outros alunos não, preferem não se sentir cobrados exageradamente, conforme afirma AAa “eu não quero que fiquem bi bi bi no meu ouvido, entendeu?” (Turno 187), e entre as duas alunas não há consenso sobre a abordagem dos professores.

Nesse diálogo entre as alunas, nota-se uma escuta alteritária, pois AAa e ABa vão apresentando novos argumentos para defenderem suas opiniões e vão se “alterando” enquanto interagem. Fica evidente que a voz de AAa não se funde com a de ABa, mostrando que não é

necessário consenso para que a interação ocorra. AAa valoriza a escuta alteritária dos professores, exemplificando que com “a prô *Samba* não, a gente se entende muito bem... Eu já saí pra fora e nada mudou, entendeu? Tipo porque depois a gente conversa, ela dá uns conselhos, eu volto diferente” (Turno 189) e, assim, confirma o que já foi mencionado anteriormente sobre a importância de uma autoridade negociada. Tal negociação da autoridade influencia positivamente para que a escuta alteritária se concretize de maneira mais eficaz. A utilização de perguntas pode ser um recurso valioso na construção da escuta alteritária e é utilizado por alguns professores para conhecerem os alunos, para demonstrarem interesse, para se aproximarem deles e para estimularem a interação verbal.

A cena 2, a ser apresentada na sequência, é um excerto da aula observada no dia 11 de dezembro de 2015, última observação da turma do turno diurno (OAD 3). Neste dia, não havia luz na escola e a falta de luz se prolongava desde o dia 09 de dezembro, devido a um problema na fiação, o que comprometeu um pouco a filmagem da aula. A professora iniciou a aula questionando quem estava em recuperação e, logo, um aluno inicia o relato de uma injustiça ocorrida no fechamento das notas, comparando a situação de um colega que fez todas as atividades e, “mesmo assim”, ficou em recuperação com a dele que não fez nenhuma atividade e foi aprovado. A professora propôs a realização de uma tarefa individual de autoavaliação e a revisão para a prova de recuperação, através de umas perguntas. Os alunos deveriam se atribuir uma nota de zero a dez e justificar, oralmente, a produtividade deles durante o ano na área de Linguagens. Antes de iniciar, *Emma* já avisa que vai avaliar a autoavaliação deles, apesar de as notas já terem sido “fechadas”, fato que não é questionado por nenhum aluno.

Cena 2 – “Eu mereço um sete ou nove e meio!” – OAD 3 (11/12/2015)

A professora segue a lista da chamada e solicita que os alunos façam a sua autoavaliação, oralmente. Cada aluno participa quando é chamado, os demais escutam e fazem contribuições às falas uns dos outros.

102. P: - ADa?
 103. ADa: - Eu acho que mereço seis...
 104. P: - Por quê?
 105. ADa: - Porque eu sinceramente, não fiz trabalho nenhum esse trimestre...
 106. P: - Ahhh...
 107. ADa: - Mas eu tentei participar das aulas, apesar das conversas.
 108. P: - Por que tu não fez trabalho nenhum?
 109. ADa: - Porque...
 110. P: - Se apaixonou? ((risos, pois a professora sabe que a aluna começou a namorar um colega da mesma turma)).
 111. ADa: - Não... Trabalho de aula eu fiz... ((risos)). Mas o que tinha que fazer em casa, nem tanto...
 112. ACh: - O namorado não deixava... ((risos)). (Colegas fazem brincadeiras, pois os namorados estão na mesma turma)...
 113. Ao: O namorado batia...

114. **P:** - Valeu pela sinceridade. ((Falando com a aluna ADa)) AGi?
115. **AGi:** - Ah professora, eu mereço um sete ou nove e meio. ((risos))
116. **P:** - Porque a discrepância na nota?
117. **AGi:** - Porque... Um sete porque no começo do ano eu fui um bosta, nunca vinha na aula, como a senhora deve ter aí no seu caderno de chamada... Tinha sessenta e três por cento de falta... /
118. **ACh:** - Aí ele conheceu a ADa, 'iluminati'...
119. **AGi:** - Aí... Aí eu conheci a ADa, essa pessoa maravilhosa...
120. **Ao:** - Ahhhh ((Reações dos colegas, depois da declaração))...
121. **AGi:** - Não era pra ser fofo.. ((risos dos colegas))... Aí eu comecei a estudar e por evolução eu tirei nove e meio, porque uma pessoa que não vem à aula no começo do ano, e tem vontade de desistir e depois se recupera e tira CSA em Ciências da Natureza. /
122. **Ao:** - Que motivação! ((Aplausos dos colegas))...
123. **Ao:** - Amém!
124. **Ao:** - A ADa acendeu uma luz no fim do túnel.
125. **P:** - Olha, AGi de tudo que tu falou desde começo do ano até agora, eu gostei bastante desta tua fala.
126. **Ao:** - Ele merece um dez.
127. **ACh:** - Prof, posso falar de novo?
128. **P:** - Não, eu estou falando sério, porque ele falou bem a realidade.
129. **Ao:** - Ele foi bem honesto.
130. **ACh:** - Mas eu falei mentira por acaso?
131. **P:** - Não, mas às vezes vocês levam na brincadeira ele mais ou menos levou na brincadeira ((risos)), mas ele falou a verdade. Lá do fundinho do coração. Bem lá no fundinho, ele...
132. **AGi:** - Mas é a realidade professora se a senhora for analisar os fatos.
133. **P:** - Claro.
134. **A:** - A ADa salvou o ano.
135. **AGi:** - Obrigada, ADa.
136. **P:** - É.
137. **ADa:** - Aí ele passa e eu rodo né. ((risos)).

Na cena anterior, a aluna ADa é convidada pela professora a se avaliar e explicar o porquê da nota que se atribuiu. Ao iniciar a autoavaliação (Turno 103) ADa se atribui uma nota seis e em continuidade a professora pergunta “Por quê?” (Turno 104). A aluna argumenta (Turnos 105 e 107) e novamente é questionada por *Emma* (Turno 108), que retoma a afirmação de ADa sobre não ter feito nenhum trabalho no trimestre e acrescenta uma pergunta. A aluna é reticente ao responder (Turno 109) e, logo, é interrompida pela própria professora “se apaixonou?” (Turno 110).

A pergunta da professora abre espaço para descontração e para uma brincadeira, já que a professora sabe do namoro da aluna com um colega de turma. Ao brincar com esse fato pessoal da aluna, a professora “ameniza” o clima de cobrança e abre espaço para que a aluna coloque os seus motivos e explicações, o que ocorre em seguida (Turno 111). Além disso, neste trecho há uma escuta alteritária, pois *Emma* considera o enunciado de ADa, e, a partir das informações do seu horizonte, faz um exercício de tentar justificar a aluna, tentando assumir o ponto de vista da aluna, a partir do seu próprio lugar.

Nesse sentido, no exercício de uma escuta alteritária, acontece o reconhecimento do outro, em uma “[...] incorporação do exterior no interior através da enunciação” (DAHLET, 2005, p. 55). As perguntas da professora, nesta cena, estimulam a continuidade da interação e

a atribuição de significados, pelos próprios alunos, sobre seus comportamentos em aula e desempenhos durante o trimestre.

Em seguida à explicação de ADa (Turno 111), novas intrusões ocorrem (Turnos 112 e 113), mas, desta vez, partem dos colegas, o que mostra o ambiente aberto ao diálogo e aos diferentes posicionamentos. Ao fazer uma afirmação sobre violência física (Turno 113), em forma de brincadeira, o aluno revela uma ideia comum em seu contexto, de violência contra a mulher. Apenas a partir de tal afirmação não se pode concluir que o aluno presenciou ou vivenciou uma situação assim, mas pelo fato dessa situação estar presente em sua fala, de alguma forma, a violência contra a mulher está presente em seu contexto, em seu horizonte social.

Após a autoavaliação de ADa, AGi é chamado a fazer a autoavaliação (Turno 114). A resposta de AGi (Turno 115) parece aguardar uma intervenção da professora, já que ele sugere duas notas bem distintas na sua autoavaliação, mostrando o direcionamento de seu enunciado à *Emma*. Ao explicar, AGi (Turnos 117, 119 e 121) justifica as diferentes notas e argumenta sobre sua evolução durante o ano, elogia a namorada (Turno 119) e evidencia seu desejo inicial de desistir de estudar e sua mudança de postura ao longo do ano. A fala de AGi, também recebe intrusões dos colegas (Turnos 118, 120, 122, 123 e 124) e motiva risos e uma participação ativa dos sujeitos. Há novamente, neste trecho, indícios de escuta alteritária já que os colegas participam e evidenciam em suas falas um exercício de exotopia, tentando se aproximar do ponto de vista de AGi. Conforme afirma Amorim (2016, p. 96) a exotopia se refere “a ideia de um lugar exterior, fundamental ao trabalho de criação e objetivação” em uma tentativa do sujeito de entender o horizonte do outro, sem se fundir com ele, permanecendo no seu próprio lugar.

O enunciado “Amém!” (Turno 123) retoma uma voz presente na cultura dos alunos, de um termo religioso que significa concordância. Na sequência, a professora (Turnos 125 e 128) elogia a fala de AGi, comentando que ele falou a “realidade” e, logo, o aluno ACh (Turnos 127 e 130) se posiciona questionando a interpretação da professora sobre sua autoavaliação, já que ele não foi elogiado como AGi. As falas de AGi motivaram uma compreensão responsiva ativa tanto da professora, que enalteceu a autoavaliação do aluno, quanto do colega ACh que a partir dos enunciados de AGi e de *Emma*, retomou a sua fala e a reconstruiu.

Por fim, ADa recebe elogios por ter ajudado AGi e sua fala final (Turno 137) motiva risos dos colegas, pois a aluna retoma tudo que o foi conversado até o momento, também comparando o seu desempenho com o de AGi. Há compreensão responsiva ativa também

neste enunciado (Turno 137), através da retomada e do posicionamento, de ADa, diante de toda a conversa até ali.

Através de perguntas a professora estimulou a aluna ADa a elaborar melhor seus enunciados e explicar o seu raciocínio. Em seguida, AGi, namorado de ADa, faz a sua autoavaliação e, novamente, através de perguntas feitas pela professora, o aluno explica a nota e o seu desempenho. As duas falas são permeadas de interrupções e brincadeiras dos colegas, mas os alunos conseguem se expressar e há continuidade na interação verbal. Assim, a educação, como prática cultural, deve criar espaços “[...] para que os alunos construam e criem seus próprios significados e histórias de vidas, baseados em suas experiências reais e cotidianas”³⁶ (MORDUCHOWICZ, 2003, p. 54).

Além disso, nessa direção, Geraldi (2015, p. 34, grifos do autor) afirma que “a linguagem é condição *sine qua non* na apreensão e formação de conceitos que permitem aos sujeitos compreender o mundo e nele agir”. Trata-se, de acordo com o autor, de pensar a educação à luz da linguagem, considerando a sua historicidade, a sua importância na constituição contínua dos sujeitos, que estão sempre “[...] se completando e se construindo em suas falas e nas falas dos outros” (GERALDI, 2015, p. 36). As interlocuções acontecem no interior de limites e constroem limites novos. Nesse processo de constituição dos jovens como sujeitos éticos e autônomos está “[...] o reconhecimento do outro também como indivíduo de existência legítima e necessária para o equilíbrio pessoal e coletivo” (DAYRELL, CARRANO, p. 128).

Em outro trecho da entrevista, a professora *Emma* exemplifica algumas perguntas que faz aos alunos para estimular a interação verbal e para conhecê-los melhor.

145. Emma: - [...] Então, a partir daí eu vou fazendo a pesquisa e instigando eles a algumas coisas. Mas sempre tem que ter as perguntas. É óbvio tem alguns que não querem falar. Aí eu pergunto: Prefere escrever? Alguns querem outros não, aí é com o tempo que você vai chegar perto. (EPE, 03/03/2016)

Nesse trecho da fala de *Emma* percebe-se a centralidade da pergunta em sua prática docente, inclusive pelo trecho “[...] sempre tem que ter as perguntas”.

Emma relata (Turno 145) seu esforço intencional de utilizar perguntas para promover a fala dos alunos e para conhecê-los. Na cena observada, também foi possível verificar sua intencionalidade com as perguntas e o espaço aberto aos alunos para colocarem suas ideias e

³⁶ Tradução livre da pesquisadora. No original: “[...] para que los alumnos construyan y creen sus propios significados e historias de vida, basadas en sus experiencias reales y cotidianas”.

posicionamentos, resultando em uma comunicação, muitas vezes, satisfatória. Tal aspecto em si poderia levar a um estudo mais aprofundado dos tipos de pergunta utilizados pela professora e a relação delas com a continuidade das interações, já que, conforme mencionado anteriormente, muitas das perguntas de *Emma* têm uma função fática e estimulam respostas fechadas, limitando o diálogo. Apesar de sua intencionalidade, o uso das perguntas parece ser mais intuitivo do que apoiado em recursos pedagógicos.

Diferentemente das perguntas feitas por *Emma* na Cena 1, seus enunciados, na Cena 2, retomam as falas dos alunos e evidenciam os usos dos dispositivos da escuta alteritária, da compreensão responsiva ativa e abre espaço para a multiplicidade de vozes. Stella (p. 181, grifos do autor) esclarece que “a compreensão da palavra exterior, resultado desse processo de confronto e interpretação, proporciona uma reavaliação, uma modificação e o surgimento de um novo signo na consciência, uma nova *palavra interior*” e por vezes essa transformação é explícita nos enunciados responsivos. Nesse convívio e interação se manifestam as diferentes vozes, em uma relação independente e imiscível.

Em outro excerto do grupo focal, os alunos, novamente, reconhecem o esforço de alguns professores em conhecê-los e compreendê-los. Após serem questionados sobre os professores com quem eles conseguem conversar, os alunos citaram o nome das professoras *Samba*, *Forró*, *MPB* e *Jazz*. O que ficou evidente também é que não há unanimidade, alguns alunos preferem determinado professor e os demais preferem outro, mas apesar da diversidade de opiniões, os nomes citados têm o reconhecimento da maioria por suas posturas diferenciadas em sala de aula e fora dela.

81. AAa: - Não, mas a prô *Samba*, tipo ela conhece a gente... Quando a gente tá chegando ela já sabe...

82. ALn: - Ela é mais compreensiva... Só que eu gosto da *Forró*, vamos falar da *Forró*? ((risos))...

83. ABa: - A *Forró* é melhor...

84. AAa: - A *Forró* também... Ó eu já tive a *Forró*, a *Samba* e a prô *MPB* que são...

85. ALn: - Adoro a prô *MPB*...

86. AAa: - Elas são muito compreensivas, sabe? Que conhecem... A *Jazz* ela é só coordenadora, mas se tiver um problema, ela é a melhor pessoa pra conversar contigo... (GF, 15/12/2015)

A aluna AAa, afirma “[...] quando a gente tá chegando ela já sabe” (Turno 81), referindo-se a esse olhar diferenciado de *Samba* ao perceber os alunos. Supõe-se que, a partir desse olhar, há mais interação e este faz a diferença na construção da relação professor-alunos. Além disso, os alunos, com suas palavras, revelam a importância de uma escuta alteritária e compreensiva. ALn (Turno 82) valoriza a capacidade das professoras citadas para

compreendê-los, o que é retomado na afirmação de AAa “elas são muito compreensivas” (Turno 86). Entende-se que a compreensão destacada pelas alunas, não é a mesma compreensão entendida, neste trabalho, como dispositivo enunciativo, mas é possível aproximar as falas das alunas à noção do Círculo de compreensão responsiva ativa. Isso porque para Bakhtin/Volochínov (2009, p. 136-137)

só a compreensão ativa nos permite apreender o tema, pois a evolução não pode ser apreendida senão com a ajuda de outro processo evolutivo. Compreender a enunciação de outrem significa orientar-se em relação a ela, encontrar o seu lugar adequado no contexto correspondente.

Com base nos enunciados de a AAa e ABa, apreende-se que a compreensão mencionada pelas alunas pode ser identificada como uma compreensão responsiva ativa. Nessa perspectiva, Morduchowicz (2004, p. 51, grifos do autor) afirma que “ao serem capazes de escutar as vozes de seus alunos, os docentes se convertem em *cruzadores de fronteiras* (Giroux, 1997) que questionam as fronteiras culturais existentes, que configuram outras novas e que permitem que seus alunos participem em sua criação”³⁷.

Cena 3 – “Eu acho que eu nasci tudo errado...” – OAD 3 (11/12/2015)

A professora continua motivando os alunos a realizarem a sua autoavaliação, e chega a vez do aluno ALu.

202. P: - ALu?

203. Ao: - Ihh

204. ALu: - Assim, ó... Eu não respeito, eu não sou educado, eu não mereço nada.

205. Aa: - Que sincero que você é... ((risos))...

206. ALu: - Não assim ó, porque sempre tem a hora da brincadeirinha, mas eu nunca sei a hora de parar. ((risos))...

207. Ao: - Só isso... ((risos dos colegas))...

208. ALu: - Eu não sei, acho que eu mereço um seis sabe... Porque ano passado eu levei aquele choquezão, sabe? Era a primeira vez no segundo e eu rodei. Aí quando tu chega no segundo de novo, tu quer superar. Tipo, eu fiz tudo sabe, eu sei que eu fiz. E eu fiquei em PPDA, não sei, talvez porque sempre falam que tem aquela nota qualitativa.

209. P: - Formativa...

210. ALu: - É isso mesmo... E isso que me ferra...

211. A: - Mas ela não devia afetar tanto na nota, eu acho...

212. P: - Mas é a mesma avaliação... Por exemplo, aqui ó... Vocês têm duas notas comigo, uma é dos trabalhos e outra é formativa... Daí, se você ficou com um S e um P, vai ficar com P.

213. ACh: - Ou seja, ela é 50% da nota.

214. ALu: - Aí no trabalho vai lá e mostra todo o desempenho, a sabedoria que tem naquela matéria e daí fica com CPA porque... É certo que não é o certo brincar... Mas...

215. P: - ALu, enquanto trabalho, escute, enquanto trabalho em sala de aula você se destacou muito este ano, de verdade. Ano passado você não fazia nada. E esse ano, eu percebi que você veio aqui na frente apresentar os trabalhos. Foi muito importante isso, principalmente para mim. Porque eu vi que você se empenhou. Você fez

³⁷ Tradução livre da pesquisadora. No original: “al ser capaces de escuchar las voces de sus alumnos, los docentes se convierten en *cruzadores de fronteras* (Giroux, 1997) que cuestionan las fronteras culturales existentes, que configuran otras nuevas y que permiten que sus alumnos participen en su creación”.

os trabalhos. Você sabia o que estava falando, isso me deixou muito contente, porque não é só brincando na aula que você vai pra frente.

216. ALu: - É que eu conheci essa menina incrível... Capaz tô brincando... ((risos dos colegas))...

217. P: - O problema é esse, a gente tá falando sério contigo e, tu acaba com uma brincadeira... Sempre... Toda aula você faz isso e tem plena consciência disso.

218. ALu: - Eu não sei, pro... Eu acho que eu nasci tudo errado...

219. P: - Como nasceu errado? Ninguém nasceu errado...

220. A: - Ele conheceu nós, professora... Por isso...

221. P: - Aham..

222. ALu: - Se tu for analisar pelas amizades... Acho que é, tipo ano passado tinha eu o AWi e o AAI, os três mais chegadão. O AAI no final do trimestre ele começou a se dedicar... E tipo o AWi era todo... Eu fui pro lado do AWi, do que pelo do AAI que estava mais focado... Não sei... E o AWi não pegou PPDA em natureza..

223. AGi: - Isso passa por nós e por ele... No trabalho de natureza eu infernizei a vida dele...

224. P: - Isso faz parte também da amizade, né?

225. AGi: - É porque ele tem essa inteligência só faltava despertar...

226. ALu: - Óoo ((gritos dos colegas em coro))...

No trecho selecionado, observa-se a autoavaliação de ALu que é um aluno que participou muito das aulas observadas, principalmente fazendo brincadeiras, piadas e ironizando atitudes e falas dos colegas e da professora.

O Aluno ALu, inicialmente, afirma sobre si mesmo “eu não respeito, não sou educado, eu não mereço nada” (Turno 204). E, logo, é interrompido, por outro colega, (Turno 205) com uma afirmação que confirma a visão que ALu tem de si mesmo. A escuta alteritária do colega, neste trecho, corrobora a autoimagem de ALu, afirmando implicitamente que, de fato, o colega não é educado. Apesar de ALu afirmar ser de um jeito (Turno 204), após o comentário do colega (Turno 205), ALu argumenta, com um “não, assim” (Turno 206) indicando não concorda com a afirmação do colega, e que pretende apresentar uma ideia diferente, mas, ao tentar explicar, ALu apenas confirma sua fala anterior (Turno 204).

ALu expressa a sua contradição (Turnos 208 e 210) quando afirma que o que prejudica é a nota formativa/qualitativa³⁸. Outros alunos (Turnos 211 e 213), em um exercício de compreensão responsiva ativa, argumentam contra o peso atribuído à avaliação formativa, concordando com ALu. O estudante, então, aproveita os comentários dos colegas (Turno 214) para exemplificar a contradição vista por eles e acrescentar que fez todos os trabalhos. A professora elogia o esforço do aluno (Turno 215), em realizar os trabalhos, mas é interrompida por novas brincadeiras de ALu (Turno 216).

Ao se justificar por fazer brincadeiras em todos os momentos, o aluno afirma (Turno 218) “[...] acho que eu nasci tudo errado”. A professora contraria sua afirmação iniciando uma

³⁸ Nesta escola, adota-se uma avaliação formativa/qualitativa como parte componente da nota final do aluno no trimestre. A avaliação formativa se destina a averiguar a situação em que se encontra o educando, no que se refere ao cumprimento das tarefas e organização dos materiais; à participação nas atividades propostas e interesse (atenção); à disciplina (comportamento) e respeito com os colegas e com o professor; à postura, assiduidade e pontualidade, contemplando a autoavaliação do educando, do grupo, da turma e dos educadores.

pergunta e depois afirmando “[...] ninguém nasceu errado” (Turno 219). O que estimula novas intrusões (Turno 220) e pontos de vistas dos outros colegas, afirmando que ALu sofreu influências dos amigos e por isso se comporta dessa forma. Após, ALu justifica sua reprovação no ano, responsabilizando as amigadas (Turno 222), ou seja, concordando com o enunciado anterior (Turno 220). Em toda a cena, relatada até aqui, há compreensão responsiva entre os sujeitos que compreendem os enunciados uns dos outros e assumem novos posicionamentos ao responder. Faraco (2009, p. 74) explica que “a compreensão é um processo ativo (já que tem de lidar com o novo e não com o recorrente do enunciado) em que se opõe ‘à palavra do locutor uma contrapalavra’”.

Na parte final da Cena 3, o aluno AGi (Turno 223) enuncia que “infernizou” a vida do colega e o motivou a estudar, o que suscita uma resposta da professora (Turno 224) que afirma a importância da amizade e conclui com “né?”. O uso do termo “né?” (Turno 224) serve mais como um recurso para confirmação de sua fala do que uma pergunta motivadora de reflexão. O fechamento da cena acontece através do enunciado de AGi (Turno 225) e indica a falta de um direcionamento mais satisfatório da professora em relação à problematização de ALu.

Em relação à problemática da reprovação escolar, ALu cita seu próprio exemplo (Turno 208) e a afirmação de Morduchowicz (2004, p. 17) ajuda a refletir que “o fracasso escolar pode se dever, entre outras causas, à decisão dos estudantes de não estudar porque a escola lhes pede mais do que lhes oferece”³⁹.

Em trecho do grupo focal, as alunas refletem sobre como alguns professores conseguem significar os conteúdos de sala de aula, apesar das complexidades, e citam o professor *Blues*.

216. AAr: - Mas se for um bom professor, sabe o que fazer...

217. AEv: - Eu acho que isso aqui é legal ((Fazendo gestos e se referindo ao círculo para conversa))... Todo mundo gosta de debater sobre as coisas... (GF, 15/12/2015)

As alunas também enfatizam que esses momentos, como o do grupo focal realizado, em que têm espaço para falar e discutir os assuntos, são muito importantes e fazem a diferença para os alunos.

³⁹ Tradução livre da pesquisadora. No original: “el fracaso escolar puede deberse, entre otras causas, a la decisión de los estudiantes de no estudiar porque la escuela les pide más de lo que les ofrece”.

Com a autoavaliação realizada oralmente, conforme Cena 3, *Emma* possibilitou espaço para que os alunos se avaliassem e contassem com o excedente de visão dos demais sujeitos. Talvez, devido ao pouco tempo e à grande quantidade de alunos, faltou, em alguns momentos, uma orientação mais satisfatória e organizadora dos sentidos, por parte da professora, mas, de qualquer modo, acredita-se que a escuta alteritária exercitada pelos sujeitos na aula proporcionou construções individuais e coletivas. Considera-se que houve descobertas, pois, com a escuta alteritária e a compreensão responsiva ativa, os alunos entraram em contato com excedentes de visão dos *outros*, que lhes permitiram completar a visão de si mesmos.

A fala de AEv (Turno 217) alerta para o valor atribuído pelos alunos aos momentos de interação e de escuta alteritária em aula. O grupo focal realizado também foi uma oportunidade diferenciada de construção em grupo e de reflexão. Nesse contexto, Dayrell e Carrano (2014, p. 127) complementam que “escutar a si e escutar ao outro se torna, portanto, a condição para o reconhecimento e para a comunicação”. E a escuta alteritária advinda da teoria bakhtiniana se mostra pertinente como um dispositivo enunciativo, capaz de auxiliar no diálogo entre professores e alunos.

Ao ser questionada se os alunos valorizam seu esforço de dialogar com eles em aula, *Emma* responde:

135. *Emma*: - Com certeza!... Eu acredito muito nisso, porque se eu não acreditasse nisso eu também não ia em busca, eu faria como muitos outros professores, que pegam o livro didático... E explicam de qualquer jeito a parte da gramática, por exemplo, a parte dos textos, vão lá leem, fazem as questões e deu para bola. Seria muito mais prático para mim, muito mais cômodo. Então, como eu acredito que faz a diferença para eles, e certamente também faz a diferença para mim... Porque eu também estou aprendendo. (EPE, 03/03/2016)

A professora *Emma* valoriza a interação verbal com os alunos e explica que é através do diálogo que tenta se aproximar da realidade dos alunos e acredita que eles percebem seu esforço e o valorizam. Ao se considerar o esforço de *Emma* em se aproximar do contexto dos alunos, a afirmação de Dayrell e Carrano (2014, p. 127) complementa o raciocínio, pois, segundo eles, “muitos dos problemas que os educadores enfrentam nas salas de aula e espaços escolares têm origem em incompreensões sobre os contextos não escolares [...] mais amplos em que estão imersos”. Por esse motivo, verifica-se o aspecto positivo do esforço empreendido pela professora *Emma* em fazer perguntas e se dedicar a conhecer as realidades de seus alunos.

4.2.4 O uso do humor e da ironia - “No meio da explicação, larga uma piadinha...”

Nesta seção, o tema refere-se à presença do humor e da ironia nas interações verbais em sala de aula. Geralmente, a presença do humor deixa o clima da sala de aula descontraído e propício ao diálogo, motivando risos e mais interação. O riso, segundo Bakhtin, é um recurso poderoso de manifestação da dialogicidade, o autor afirma que o riso permanece “[...] nos métodos de realização do diálogo e – o mais importante – na dialogicidade mais autêntica (e não retórica), que mergulha a ideia na relatividade alegre do ser em formação” (BAKHTIN, 2015, p. 190).

Cena 1 – Tango no teto – OAN 2 (25/11/2015)

A professora propõe o trabalho com a música “Por você” do Barão Vermelho. Após ouvirem a música, os alunos são motivados a identificarem as figuras de linguagem.

262. **P:** - É possível dançar tango no teto?
 263. **AGu:** - Sim!
 264. **P:** - Como?
 265. **AGu:** - (inaudível) ((fazendo um sinal com a mão))...
 266. **P:** - Como???
 267. **AGu:** - (inaudível) ((fazendo um sinal com a mão))...
 268. **ABa:** - Ah, tá claro...
 269. **P:** - Então vira de cabeça pra baixo e dança aí que nós queremos ver ((risos))...
 270. **Al:** - É...
 271. **ABa:** - Ainda mais tango, né?..
 272. **AGu:** - (inaudível) ((fazendo um sinal com a mão))...
 273. **A:** Ai, AGu...
 274. **ABa:** - Não, mas daí seria no telhado, né?
 275. **AGu:** - No forro...
 276. **AVi:** - Aihn... Então continua pô... ((querendo encerrar aquela conversa))...
 277. **AAr:** Ignora...
 278. **AEv:** - Foi a... Foi o sanduiche ((risos))...
 279. **AAr:** É um momento de...
 280. **AVi:** - O tio do bar tá botando remédio na... no sanduíche ((risos))...
 281. **AEv:** - Tinha tomate quente dentro do sanduiche ((risos))...
 282. **AVi:** - Maionese... /
 283. **P:** - Eu limparia os trilhos do metrô ((interrompendo a fala dos alunos e retomando a compreensão da letra))... Isso até não é muito impossível, né?... Mas...
 284. **ABa:** - Mas é uma coisa inútil, né?... [[Vai sujar de novo]]...
 285. **AEv:** - [[É um exagero, né]]... (...)
 286. **P:** - Exagero... Aí é a palavra... /
 287. **AEv:** - Acho que pela primeira vez falei uma coisa decente na aula ((rindo))... (...)
 288. **ABa:** - A Aev fala pouco mas ela fala, mas daí ela fala...
 289. **AEv:** - Obrigada!
 290. **AVi:** - Ela fala uma coisa boa e depois ela fala uma coisa... ((risos))...
 291. **P:** - Isso aqui tem uma figura de linguagem... Qual que é?
 292. **AEv:** - Agora esqueci...
 293. **ALu:** - É essa aí mesmo que a senhora tá pensando... ((risos))...
 294. **AEv:** - Concordo com a minha colega ((rindo))...
 295. **P:** - Essa é a que a gente mais estudou...

Segue-se um conjunto de falas em que a professora pede aos alunos que confirmem seus cadernos e procurem a folha com o conteúdo das figuras de linguagem. A solicitação da professora motiva outros enunciados, com

muitas brincadeiras e conversas paralelas, sobre a organização dos alunos e de seus materiais. Até que, finalmente, alguns alunos encontram a folha com as explicações sobre o conteúdo e procuram o conceito solicitado pela professora. Após vários minutos os alunos “descobrem” o nome da figura de linguagem, sendo discutida: hipérbole.

Nesta cena, a professora *Emma* estimula o debate sobre a música e a identificação das figuras de linguagem. Para isso, utiliza-se de perguntas e tenta organizar a linha de raciocínio mostrando que dançar tango no teto não é algo comumente possível de se fazer. A pergunta inicial da professora “é possível dançar tango no teto?” (Turno 262) e a resposta de AGu (Turno 263) “sim!”, que contraria a expectativa da professora, geram uma confusão de sentidos. Os turnos que seguem (Turnos 268, 265 e 270) intensificam os desentendidos provocados pelos enunciados de *Emma* e de AGu.

A discussão gerada é fraca em sentido, o que é apontado pelos próprios alunos (Turnos 273, 276, 277, 278, 280, 281 e 282), pois AGu não consegue argumentar ou desenvolver o seu raciocínio e suscita os risos dos colegas e diversas brincadeiras. A fala do aluno motiva inclusive uma brincadeira da professora (Turno 269): “então vira de cabeça pra baixo e dança aí que nós queremos ver ((risos))...”, provocando o aluno a “demonstrar” sua ideia (é possível dançar tango no teto).

Após o comentário dos alunos evidenciando a inutilidade da referência, *Emma* muda a direção da conversa (Turno 283), lendo o próximo trecho da música, mas não propõe alternativa para o que foi discutido. Com esse enunciado (Turno 283), *Emma* não se utiliza, explicitamente, de uma escuta alteritária nem de uma compreensão responsiva ativa, fazendo com que a oportunidade de construção de sentidos se perca. Cabe, novamente, ressaltar que o foco deste trabalho não é aprendizagem, nem a análise dos conteúdos trabalhados ou não trabalhados, mas sim as formas de utilização dos dispositivos enunciativos pelos sujeitos.

Os alunos, em fala do grupo focal, afirmam a importância das brincadeiras e do clima descontraído na sala de aula. Ao se lembrarem das aulas do professor *Blues*, comentam sobre o clima descontraído criado por ele durante as aulas.

219. AGi: - O professor *Blues* dá aula de história muito bem!
 220. ALn: - É isso mesmo!
 221. AAa: - Eu tive aula com ele, ô... É um dos melhores professores!!
 222. ABa: - Eu acho que os alunos têm que ter mais tempo de falar... Tipo, ter aquela conversa... Tem aquele que só quer saber de passar matéria...
 223. AAa: - E o professor *Blues* tipo...
 224. AGi: - No meio da explicação larga uma piadinha...
 225. AAa: - Larga uma piadinha... E a gente se estoura na risada...
 226. AGi: - Tipo, se ele fosse ler isso aqui... Ele já apontava pra algum aluno...
 227. AAa: - Tipo aqui Rosa, aí ele mudava o nome e dizia AAa... Sabe? Fica legal...

- 228. ALn:** - Ele sabe dar aula... Tem professor que sabe dar aula e tem professor que só se formou...
- 229. AAr:** - Tem uns que não deixam tu falar, e se tu fala...
- 230. AAa:** - Ela não dá espaço...
- 231. AAr:** - E por mais que a gente fale do conteúdo, ela xinga a gente... (GF, 15/12/2015)

A aluna ABa (Turno 222) expõe, novamente, a importância de um tempo maior para os alunos falarem quando afirma “[...]os alunos têm que ter mais tempo de falar... Tipo, ter aquela conversa” e a diferença, negativamente, os professores que “só quer[em] saber de passar matéria”. Em seguida, os alunos AAa e AGi, (Turnos 223, 224, 225, 226 e 227) descrevem as ações enunciativas do professor *Blues*, ele se utiliza do humor e o resultado é descrito por AAa “sabe? Fica legal” (Turno 227). ALn (Turno 228) confirma as falas dos colegas anteriores e conclui “ele sabe dar aula”. As alunas AAr e AAa (Turnos 229, 230 e 231) ressaltam a ação autoritária de alguns professores “tem uns que não deixam tu falar” (Turno 229). O que é explicado por Perrenoud (2001, p. 65)

o professor pretende ter o privilégio de impor o silêncio e de rompê-lo, de dizer quem deve falar e quem deve calar-se, quando e por quê. No entanto, se abusar disso, os alunos esquecem-se do que queriam dizer e desinteressam-se de uma conversa que não deixa espaço para a improvisação, a desordem, a iniciativa, as pessoas.

Em sua fala, *Emma* também reforça a importância de um clima descontraído em sala. Ao ser questionada sobre como é a relação entre professores e alunos na *escola Norte* ela menciona as dificuldades, mas aponta a humor como um mecanismo para amenizar tais dificuldades.

101. Emma: - De manhã é uma relação bem... A gente percebe que é uma relação bem mais complicada, eles tendem a não gostar muito de vários professores, já de noite a gente consegue ser mais ou menos uma família... Até porque são poucas turmas, poucos professores. Mesmo assim a gente ouve falar que não gostam... Eles falam: ah professora, a senhora é chata. Ah, eu sou mesmo. Nesta brincadeira a gente acaba rindo, eu não dou bola e acaba que ficamos amigos no final das contas. Tem professor que é muito taxativo e tem uns nada maleáveis, batem dois de frente. De noite é mais tranquilo, mas de manhã é feia a coisa, inclusive entre professores. (EPE, 03/03/2016)

Emma (Turno 101) diferencia as relações estabelecidas com os alunos do turno diurno, caracterizando-a como “[...] bem mais complicada”, das do turno noturno “[...] a gente consegue ser mais ou menos uma família”. Segundo a professora, os alunos do diurno explicitam abertamente suas opiniões “[...] eles falam, ah, professora, a senhora é chata” (Turno 101). E, diante dessa afirmação, em que muitos professores se ofendem e acabam

sendo autoritários, *Emma* opta por concordar com os alunos e “[...] nesta brincadeira, a gente acaba rindo, eu não dou bola e acaba que ficamos amigos no final das contas” (Turno 101).

Talvez essa situação relatada fosse uma boa oportunidade para problematizar as exigências escolares e os desejos dos alunos, mas, em seu relato, *Emma* utiliza uma escuta alteritária e opta por uma concordância para conseguir construir uma relação colaborativa com seus alunos. Em comparação com o seu comportamento flexível, a professora alerta para a postura mais rígida de alguns colegas “tem professor que é muito taxativo e tem uns nada maleáveis” (Turno 101).

A escolha de *Emma* em concordar com os alunos e brincar com a “acusação” feita por eles, permite uma aproximação e evidencia uma posição da docente como negociadora de sentidos com eles. Bakhtin (2015) esclarece que essa relativização, que às vezes ocorre através do riso, permite sucessões e renovações dos sentidos. Em sua análise da obra de Dostoiévski, Bakhtin (2015, p. 192, grifos do autor) afirma que “ao tornar relativo todo o exteriormente estável, constituído e acabado, a carnavalização, com sua ênfase nas sucessões e na renovação, permitiu a Dostoiévski penetrar nas camadas profundas do homem e das relações humanas”. A carnavalização, para Bakhtin, é o recurso que permite a ressignificação dos sentidos previamente estabelecidos.

Cena 2 – “Não, eu sou bem legal...” – OAN 1 (18/11/2015)

Durante a interpretação da música “Ninguém = Ninguém”, o clima descontraído fica evidente.

230. P: - Então vamos ver... “São todos iguais / E tão desiguais / uns mais iguais que os outros” ((Faz uma pausa, olhando para os alunos e aguardando os comentários deles)). Fala menina, tá aí engolindo as palavrinhas!.. ((Para a aluna ALa que está falando bem baixinho murmurando))

231. AAa: - É só eu... a ABa e o ABo...

232. P: - A ALa tá só ali, engolindo as palavrinhas...

233. AGa: - Ela tá absorvendo professora... Absorvendo...

234. AAa: - Ôô.. Guardar pra si próprio é horrível... Tem que falar mesmo, por mais que doa nas pessoas... Tem que falar mesmo...

235. ABa: - A AAa tá desabafando... ((risos))

236. AAa: - Ah mas é verdade.

237. ABo: - Momento terapia...

238. P: - Ah não... Já estamos em círculo, só falta o sofazinho...

239. AGa: - [[Ô professora?]]

240. AAa: - [[Ah mas]]

241. AGa: - [[Um sofazinho]] pra senhora aí ó...

242. P: - Ah é verdade, podia um sofazinho... Porque o Guilherme não veio na aula, se não ele pega o sofazinho pra ele... E aí? ((pedindo comentários sobre o trecho lido))

243. ABo: - Posso perguntar? Fazer mais uma pergunta? É meio complicado mas... Daí vou citar um exemplo assim...

244. P: - Sim.

245. ABo: - Tá... Aqui na sala, todos somos iguais todos temos as mesmas capacidades. Daí eu sou amigo da AAa... A gente vai lá e comenta, no caso... A professora ali é chata, não faz as coisas... / ((Apontando para a pesquisadora))

246. P: - Não, eu sou bem legal. ((Professora fala séria, mas brincando com o aluno))

247. **ABo**: - Não eu falei da outra. ((Apontando novamente para a pesquisadora))
248. **P**: - Ah ((muitos risos))
249. **ABo**: - Tá daí, nós achamos que a gente é superior a ela, então e daí, ela vai lá e faz a mesma coisa falando de nós. No fim de tudo...
250. **P**: - Humm
251. **ABo**: - Ali na última frase, mostra que, tipo, [[somos todos iguais]]... /
252. **ACh**: - [[Pro, eu acho que é porque]]...
253. **AAa**: - [[Eu não entendi]]...
254. **ACh**: - [[Ô professora!]]
255. **P**: - [[Eu acho que tu fez um ‘embromation’]]... ((professora fala com ABo))
256. **ACh**: - Ô professora!
257. **AGa** – Tá fala! ((Para o colega ACh))
258. **ACh**: - Professora ((há outros colegas falando junto e finalmente deixam o aluno ACh falar)) eu acho assim ó, um querendo ser melhor do que o outro... Querendo ‘botar’ outra pessoa pra baixo... Sabe?
- O aluno AVi aparece na porta da sala de aula ((que permanece aberta)) e avisa a professora que vai precisar ir para casa antes de entrar na sala de aula... Interrompe a discussão e a fala do colega ACh e distrai a atenção da professora.
259. **P**: - Só um pouquinho ((para o aluno ACh)). Você já volta? ((Não entendeu o que Avi falou e pede explicação))

Durante a interpretação da música “Ninguém = Ninguém” a professora estimula os alunos a participarem, e ao perceber que a aluna ALa está murmurando algo sobre a compreensão da música, mas não fala em voz alta, *Emma* provoca “Fala menina, tá aí engolindo as palavrinhas!” (Turno 230) e AAa, com uma intrusão (Turno 231), confirma a afirmação da professora, citando os poucos colegas que estão participando oralmente. *Emma* (Turno 232) acrescenta, repetindo “a ALa tá só ali, engolindo as palavrinhas”. A provocação da professora não resulta na participação ativa de ALa, mas motiva a fala de outros alunos AGa, AAa, ABa e ABo (Turnos 233, 234, 235, 236 e 237).

Na sequência, *Emma* retoma a discussão sobre a música, perguntando “[...] e aí?” (Turno 242) ao que o aluno ABo responde com uma pergunta “posso perguntar?” (Turno 243) e continua até afirmar “a gente vai lá e comenta, no caso... A professora ali é chata, não faz as coisas” (Turno 245). *Emma* interrompe o enunciado de ABo e brinca “Não, eu sou bem legal” (Turno 246), com expressão séria, mas não agressiva. E ABo, prontamente, responde “Não, eu falei da outra” (Turno 247) e aponta para a pesquisadora. O pequeno trecho de alternância de enunciados entre *Emma* e ABo (Turnos 245-249) provoca muitos risos e descontração entre os sujeitos. O riso pode ser uma forma de compreensão responsiva ativa, tanto nas situações em que os sujeitos entendem a piada, reagindo com risos, quanto nas situações em que os indivíduos não entendem o enunciado e manifestam a sua incompreensão com risos, o que não deixa de ser uma resposta, mas confirma a falha na compreensão satisfatória da interação.

ABo tenta explicar sua ideia (Turnos 249 e 251), mas a aluna AAa (Turno 253) avisa não ter entendido, o que motiva a conclusão de *Emma* “eu acho que tu fez um ‘embromation’” (Turno 255), revelando que não houve compreensão do sentido expresso por ABo. Após, há intrusões de outros alunos (Turnos 256, 257 e 258), e não há uma retomada, por parte da professora, para que ABo explicasse o que queria dizer.

Em outro momento do grupo focal, realizou-se a leitura de um depoimento de um aluno sobre uma professora marcante (Apêndice G), o que motiva os alunos-sujeito a recordarem de alguns professores. Em suas falas, os alunos valorizam os docentes que demonstram gostar do que fazem e também apreciam a forma de falar descontraída que alguns professores utilizam em aula.

272. ABa: - Uma coisa importante que está escrito eu acho que o professor tem que ter amor pelo que faz. Tá certo que alguns alunos fazem a gente perder o amor, né? Mas eu acho que tu tem que gostar... Tem que ter aquela sede de dar aula, de ensinar.

273. AAr: - E paciência, né?

274. ALn: - Igual à professora de física, ela falou uma vez uma coisa que eu achei bem legal, ela tem um salão: eu faço as duas coisas que eu mais amo, arrumo as pessoas e ensino. Ela dava aula assim numa paz.

275. AAa: - E tipo, tu aprende, é só tu querer... Eu sou uma pessoa que não dou muita bola pra química, mas ela é a melhor professora de química que eu já tive, tirando o (inaudível)...

276. ALn: - Dá pra ver que ela gosta do que faz...

277. AAa: - Fora que eu tive uma professora muito louca lá em XX. Ela falava assim, pô velho, e a gente tem vontade de aprender... (GF, 15/12/2015)

A Aluna ABa ressalta que “[...] o professor tem que ter amor pelo que faz [...] Tem que ter aquela sede de dar aula, de ensinar” (Turno 272) e AAr acrescenta outro ingrediente importante (Turno 273) “e paciência, né?”. A conclusão, segundo AAa, é que “[...] tu aprende, é só tu querer” (Turno 275). Além disso, AAa comenta a importância da linguagem utilizada por uma professora, em outra cidade, “[...] ela falava assim ‘pô velho’ e a gente tem vontade de aprender” (Turno 307).

Desse modo, em trecho final do grupo focal as alunas resumem os elementos importantes em um professor “amor pelo que faz”, “paciência”, e “linguagem próxima da dos alunos”. O fato de um professor usar as gírias dos alunos, muitas vezes, contribui para o clima de descontração e atrai a atenção deles, como aponta Morduchowicz (2004, p. 51), quando

afirma que “a cultura, precisamente, deve ser entendida como um espaço de fronteiras múltiplas e heterogêneas, onde se entrecruzam diferentes histórias, linguagens e vozes”⁴⁰.

A diversidade de vozes, presentes nas falas das alunas, aproxima e intensifica a interação. Nesse convívio entre as diferentes vozes, Bakhtin (2011, p. 201) explica, “[...] é como se o homem se sentisse imediatamente no mundo como uma totalidade, sem nenhuma instância intermediária além de algum grupo social a que ele pertencesse”.

Emma define os alunos da *escola Norte* como “agitados” e “cativantes”, e retoma a importância de brincar com os sentidos expressos pelos estudantes, em alguns momentos.

117. *Emma*: - Agitados, mas ao mesmo tempo eles são cativantes. Eles brincam bastante, mas acho que às vezes a gente tem que entrar um pouco na brincadeira para poder entrar no conteúdo e a partir daí poder dar tua aula. Se não tu não consegue. Se quiser só cortar... E tem aqueles que tu tem vontade de jogar pela janela, mas não dá, é obvio, mas é assim, a gente tenta. (EPE, 03/03/2016)

A professora explica que os alunos brincam bastante e que “[...] às vezes a gente tem que entrar um pouco na brincadeira para poder entrar no conteúdo e a partir daí poder dar tua aula” (Turno 117), ou seja, entrar na brincadeira é um recurso intuitivo adotado por ela, para conseguir a adesão dos alunos. Tal postura indica uma abertura à heterogeneidade de vozes em sala de aula e possibilita a negociação dos sentidos expressos.

Emma acrescenta que, às vezes, “tem aqueles que tu tem vontade de jogar pela janela, mas não dá, é obvio, mas é assim, a gente tenta” (Turno 117) e, diante da complexidade e dos desafios da prática docente, segue buscando fazer o seu melhor e se aperfeiçoar. Mobilizar os saberes e transformá-los em princípios de ação é um dos maiores desafios dos docentes ao lidarem com a complexidade dos processos em sala de aula, do diálogo à construção do conhecimento. Isso porque, conforme explica Perrenoud (2001, p. 182), “a ação nunca se baseia apenas em saberes. Mesmo no caso de uma ação perfeitamente racional, [...] deve haver um conjunto de operações mentais para aplicar essa teoria aos ‘dados’, para adotar a conclusão lógica dela decorrente, transformá-la em decisão e aplicá-la”.

Apesar da dificuldade apontada, da mobilização dos saberes para o aprimoramento da ação docente, entende-se que a problematização e a reflexão sobre a interação entre professores-alunos é extremamente pertinente e rica, já que também expõe a complexidade enfrentada nas salas de aula do Ensino Médio no Brasil. É com isso em mente que se encerra

⁴⁰ Tradução livre da pesquisadora. No original: “la cultura, precisamente, debe ser entendida como un espacio de fronteras múltiples y heterogéneas, en el que se entremezclan diferentes historias, lenguajes y voces”.

a análise do material empírico e encaminha-se para as considerações finais. Optou-se pela apresentação das conclusões no capítulo final, de modo a organizar tais considerações de forma clara e concisa, a fim também de não alongar ainda mais este quarto capítulo.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A investigação proposta e realizada neste trabalho enfrentou vários desafios, desde a consolidação da problemática, a imersão no campo, a transcrição dos materiais, o aprofundamento nas noções da linguagem de Bakhtin e do Círculo, até a realização da análise propriamente dita. Investigar a sala de aula e os diálogos que nela ocorrem é uma tarefa tão complexa quanto a própria docência, já que lida com a diversidade de sujeitos e de situações diariamente.

Ao longo dos dez anos que atuo em escolas da rede particular e pública de ensino, os desafios vividos em relação ao diálogo entre professor-alunos foram os mais inquietantes e os motivadores da investigação realizada nesta dissertação. Principalmente, no convívio com os jovens, enfrentei situações de disputa e de desrespeito em sala de aula, encarando a dificuldade de me comunicar com eles e de mobilizá-los nos processos de aprendizagem. Em grande parte das situações, havia dificuldade em escutar uns aos outros e de compreensão entre os sujeitos.

A escola é uma instituição criada para inserir os indivíduos na cultura vigente, como ensina Bruner (2001), e o seu eixo fundamental é a interação entre os sujeitos dentro dela. A escola reproduz comportamentos, mas também proporciona brechas aos indivíduos, isso porque para além dos conteúdos, a escola “ensina” comportamentos e valores, que estão impregnados nas falas e nas ações dos sujeitos uns com os outros. Os sujeitos são heterogêneos e dinâmicos, o que influencia diretamente na complexidade da ação docente.

A interação entre professores-alunos, em sala de aula, está ligada a diversos outros fatores, como a colaboração entre os sujeitos e responsabilização dos estudantes com a sua própria construção do conhecimento, a questão da autoridade docente, o sentido da escola na vida dos sujeitos, a constituição da identidade, a acessibilidade da escola aos diversos grupos sociais, a fragmentação da informação, dentre muitos outros. As experiências marcantes vividas com os jovens delimitaram a etapa de ensino a ser investigada neste trabalho. Os jovens são sujeitos em desenvolvimento, e estão em uma fase de transformações biológicas, psicológicas e sociais.

A aproximação, ainda durante a graduação, com as noções da linguagem de Bakhtin e do Círculo, apontou uma poderosa lente para estudar o diálogo entre professores e alunos. Bakhtin e o Círculo salientam a importância da interação na constituição dos sujeitos e, portanto, do convívio, através de enunciados, de um indivíduo com o outro. As noções de dialogicidade, enunciado, alteridade, gêneros do discurso, excedente de visão, compreensão

responsiva ativa, dentre outras, serviram, inicialmente, para problematizar as interações entre professores-alunos e são entendidas, neste trabalho, como dispositivos enunciativos, já que são recursos utilizados, consciente ou inconscientemente, para constituir/compor as interações verbais e produzirem sentidos.

A delimitação do tema e a opção pela teoria de base, de Bakhtin e do Círculo, motivaram, preliminarmente, a pergunta: Que dispositivos enunciativos entram em cena, em sala de aula, nas situações pedagógicas em que a relação dialógica professor-alunos é potencialmente satisfatória? Neste sentido, o objetivo geral do estudo foi investigar quais são os dispositivos da interação verbal mobilizados nas interações em sala de aula, que favorecem uma relação dialógica satisfatória entre professor-alunos. A partir do objetivo geral proposto, os seguintes objetivos específicos foram definidos: a) compreender os elementos que constituem a relação pedagógica escolar como lugar de interação verbal e desenvolvimento humano; b) aprofundar a mobilização dos conceitos constituintes da filosofia bakhtiniana, como dispositivos enunciativos, na interação professor-alunos e c) explorar as potencialidades da mobilização desses conceitos para fomentar situações de diálogo satisfatório em sala de aula.

Com base no tema escolhido, na pergunta feita e nos objetivos propostos, o trabalho seguiu a linha das pesquisas qualitativas, que investigam a vida, as histórias e os comportamentos das pessoas, a fim de “[...] entender, descrever e, às vezes, explicar os fenômenos sociais ‘de dentro’ de diversas maneiras” (FLICK, 2009b, p. 8). Foi realizado um estudo de caso de tipo etnográfico, já que a imersão no campo possibilitou acompanhar o trabalho de uma professora, em uma escola, em diálogo com seus alunos. Nesse sentido, André (2008, p. 19) define um estudo de caso de tipo etnográfico como “[...] um estudo em profundidade de um fenômeno educacional, com ênfase na singularidade e levando em conta os princípios e métodos da etnografia”.

A escolha pelos instrumentos de observação, grupo focal e entrevista, para a produção dos materiais, pareceu apropriada ao propósito deste estudo de investigar o diálogo em sala de aula. As estratégias escolhidas objetivaram descrever e compreender as interações em sala de aula, a partir das observações da pesquisadora, da visão da professora e dos alunos participantes. Foram realizadas videograções durante toda a imersão no campo, que auxiliaram no registro e na compreensão da dinâmica da interação em sala de aula. A opção pela utilização de três instrumentos para a produção dos materiais foi intencional, primeiro com a finalidade de dar voz aos sujeitos para que, com suas próprias palavras, pudessem descrever esse diálogo entre professor-alunos e, posteriormente, com o objetivo de triangular

e promover a qualidade da pesquisa realizada. Conforme afirma Flick (2009b, p. 117), “[...] a triangulação pode ajudar a revelar diferentes perspectivas sobre uma questão em pesquisa, como o conhecimento sobre práticas com um determinado tema”.

Todos os instrumentos utilizados seguiram roteiros para orientar o “olhar” da pesquisadora, mas os instrumentos eram abertos para receber a diversidade dos sujeitos, o que implicou em um grande desafio para compreender e analisar o material produzido. Nesse sentido, como pode ser observado no capítulo quatro, da análise, houve necessidade da utilização do aporte de outros autores como Morduchowicz (2004) e Perrenoud (2001), que auxiliaram na compreensão das juventudes e dos dilemas da ação docente, em relação à comunicação em sala de aula. Houve uma opção consciente pelo enfrentamento dos inusitados e da complexidade da sala de aula.

Antes da aproximação com o campo, foi realizada uma investigação de parte da literatura existente sobre o tema definido. Buscaram-se dissertações e teses, através do Banco de Teses disponibilizado pela CAPES e da Biblioteca Digital do IBICT, e, dentre as opções disponibilizadas, nove estudos foram escolhidos para leitura aprofundada, conforme apresentado nos Quadros 1 e 2, no capítulo 2. Os trabalhos selecionados foram os que apresentavam maior proximidade com o tema, com a base teórica e com o nível de ensino investigados, apesar das suas distinções.

Conforme mencionado, no capítulo 2, os nove trabalhos apresentados possuem distinções entre si, mas também proximidades. Neste momento, é pertinente retomar as vozes que serviram de ponto de partida para este estudo, a fim de fazer dialogar as conclusões assumidas pelos outros autores em seus trabalhos e as considerações finais alcançadas nesta pesquisa.

Silva (2006), em sua investigação das estratégias promotoras do diálogo entre professores e alunos de uma turma da Educação Infantil, apontou a importância de uma escuta cuidadosa do professor na promoção do diálogo em sala de aula. Nesse sentido, afirmou que, além de priorizar o diálogo, é preciso que o professor tenha condições de tornar essa relação dialógica possível, o que acontece “[...] se ele conhece as peculiaridades do desenvolvimento infantil, se reconhece na prática as necessidades das crianças e se sabe apoiá-las” (SILVA, 2006, p. 93). O aspecto ressaltado por Silva (2006) também pode ser percebido neste estudo, cuja etapa investigada era a dos jovens do Ensino Médio, pois conhecer/reconhecer as juventudes presentes em sala de aula tornou mais satisfatórias algumas das interações entre *Emma* e seus alunos. Conhecer os alunos, suas necessidades e, também, suas culturas permite a abertura à diversidade e à heterogeneidade de vozes presentes em sala de aula, além de

favorecer a compreensão responsiva ativa, de modo que os sujeitos identifiquem o contexto em que os enunciados são verbalizados e o contexto particular de cada sujeito.

Nascimento (2010), por sua vez, afirmou que há alguns discursos favorecidos em sala de aula, em detrimento de outros. Ou seja, de acordo com a autora, “[...] nas interações cotidianas é que se configuram, em todos os instantes, os diversos papéis e identidades sociais dos agentes envolvidos nas interações orais face-a-face” (NASCIMENTO, 2010, p. 114). Ademais, de acordo com Nascimento (2010, p. 115), “as atitudes do professor podem, no entanto, contribuir para estabelecer em maior ou menor grau a dialogia na dinâmica interacional”. Tal conclusão também é possível de ser feita, com base no estudo realizado nesta pesquisa, já que, nas situações em que os sujeitos (*Emma* e seus alunos) mobilizaram os dispositivos enunciativos, houve um maior grau de dialogia nas interações analisadas.

Rama (2010), através de questionários com alunos, analisou a importância do corpo e da linguagem utilizada pelo docente. A autora concluiu que o corpo do professor é importante para os jovens porque o aspecto jovem, no entendimento dos alunos, diz respeito ao “[...] estilo de se vestir, de cuidar do corpo e depois pela linguagem que utiliza, [...] mas demonstram a preocupação do profissional ter o domínio da linguagem formal” (Rama, 2010, p. 120). Essa autora investiga a importância do corpo, com base na voz dos alunos, mas não se propõe a observar como o corpo influencia as interações entre os sujeitos. Conforme apontado no capítulo quatro, este estudo observou o corpo em ação durante as interações dos sujeitos em aula, verificou-se, nos diálogos entre *Emma* e seus alunos, que ora o corpo enunciou, ora respondeu ativamente a enunciados dos outros. O corpo também comunica e, por vezes, ter tal consciência diferencia positivamente os diálogos estabelecidos, motivando uma compreensão responsiva ativa.

Pucci (2011), em sua pesquisa, apontou que a professora domina a palavra e utiliza um formato de perguntas-respostas que restringe as falas dos alunos. Esse controle excessivo prejudica a criação de diálogos autênticos e limita as opções dos alunos. Pucci (2011, p. 91) também assinalou que “[...] é evidenciada a ansiedade da professora em obter as respostas dos alunos, o que repercute em um escasso tempo para que estes possam elaborá-las”. *Emma*, em alguns momentos de aula observados, também demonstra certa ansiedade ao mobilizar as falas dos alunos e não valorizar/responder os sentidos de seus enunciados. Em alguns trechos da análise realizada, observou-se essa intenção de *Emma* em “manter os alunos falando”, em detrimento da organização dos sentidos expressos.

Ramos (2014) investigou de que forma as situações de conflito são aproveitadas para um discurso argumentativo em sala de aula. Com base em Bakhtin e em autores da análise do

discurso, a autora afirmou que a abertura de espaços para o diálogo em sala de aula pode, muitas vezes, levar a situações de conflito, mas deixá-lo aflorar oportuniza a prática da argumentação. Ramos apontou também que a discordância entre a opinião do aluno e do professor, em muitas situações, foi interpretada como algo negativo a ser evitado, culminando em brigas e em desrespeito. O que Ramos defendeu foi a exposição e a defesa das diferentes opiniões, mesmo sem o consenso. Apesar do foco distinto de Ramos, os conceitos mobilizados pela autora em sua análise se aproximam dos utilizados neste estudo, pois superar as noções de consenso e investigar a abertura ao diálogo em sala de aula também foram preocupações desta pesquisa. Além disso, verificou-se, em alguns momentos, que ora *Emma* buscava consensos e concordâncias e evitava a abertura à argumentação, e, em outros momentos, *Emma* pacientemente interagiu com enunciados, dos alunos, de conflito e de resistência à sua autoridade.

Rodrigues (2014) investigou a relação professor-alunos, utilizando o aporte teórico de Morin e Vigotski, e concluiu que “[...] uma maior compreensão do papel do outro no processo ensino-aprendizagem, poderia favorecer a relação do processo interacional com consequências no desenvolvimento e aprendizagem dos alunos” (RODRIGUES, 2014, p. 95). Apesar de a autora não utilizar a mesma base teórica, de Bakhtin e do Círculo, o destaque dado a situações de interação com o outro e de compreensão dele também puderam ser verificados no presente estudo. A abertura à heterogeneidade, em alguns momentos das aulas de *Emma*, favorece a interação e qualifica as interações entre os sujeitos, já que intensifica as possibilidades de compreensão responsiva ativa.

Aguirre (2015) investigou os efeitos de sentido produzidos na relação professor-alunos, com base nos discursos dos estudantes universitários. O autor concluiu que um discurso colaborativo, em troca do discurso autoritário do docente, possibilita a maior compreensão entre os sujeitos. Aguirre também apontou o uso da ironia como um gênero, temporariamente, aceito em aula e uma possibilidade de expressão para o aluno ser ouvido e valorizado em sala de aula. No presente trabalho, o uso da ironia e do humor também foi apontado como recurso que aproxima professores e alunos e promove interações diferenciadas em sala de aula, conforme evidenciado na análise do subitem 4.2.4.

O diálogo entre os trabalhos revisados, no capítulo dois, e as conclusões deste estudo evidenciam as aproximações e os distanciamentos possíveis diante de um mesmo tema. Além disso, assumindo a perspectiva bakhtiniana da alteridade, nenhum enunciado e nenhuma pesquisa partem do “zero”, sempre se responde a algum enunciado anterior em uma cadeia de

comunicação ininterrupta. Acredita-se também que o esforço empregado em dialogar com os trabalhos já existentes contribuiu para a busca pela qualidade desta investigação.

O aprofundamento e a apropriação das noções de Bakhtin e do Círculo foram um grande obstáculo enfrentado ao longo da trajetória desta pesquisa, pois exigiram muitas leituras e releituras das suas obras, além da leitura das obras de seus principais intérpretes: Amorim (2004); Barros (2005); Brait (2016); Faraco (2009); Fiorin (2016); Sobral (2009, 2011, 2013, 2014) e Sobral e Giacomelli (2016). E, ainda, o processo de construção e assimilação dos conceitos bakhtinianos envolveu a desconstrução de noções prévias e a superação de sentidos comuns individuais.

Todo o material produzido foi transcrito e lido, em conjunto com os registros no diário de campo, o que possibilitou a identificação de temas principais, provenientes de situações recorrentes nas aulas observadas e de outras situações singulares. Quatro temas foram identificados, a saber: a presença da cultura na sala de aula, o jogo de poder na relação pedagógica, a utilização de perguntas pela professora, o uso do humor e da ironia nas interações verbais.

O trabalho realizado permite apontar algumas possibilidades de respostas à pergunta feita nesta pesquisa. Diante da complexidade do tema e da dinamicidade das interações entre professor-alunos, não existem respostas absolutas, mas caminhos de interpretação. As obras de Bakhtin e do Círculo traçam um estudo amplo e profundo da linguagem em funcionamento e, neste trabalho, algumas noções bakhtinianas foram tomadas como dispositivos enunciativos da interação verbal. Toda interação é dialógica, mas em alguns momentos, essa dialogicidade se expressa mais explicitamente e, em outras, nem tanto. Nos enunciados em que se identificou a mobilização explícita dos dispositivos enunciativos, houve um aumento na qualidade dos diálogos entre professora e alunos. A partir da análise do material, verificou-se que as noções de compreensão responsiva ativa, de escuta alteritária e de abertura à multiplicidade de vozes serviram para explicar os dispositivos enunciativos mais utilizados nas cenas e excertos observados.

Em vários trechos das cenas e excertos observou-se o que podemos chamar de escuta alteritária. Isso ocorreu quando os sujeitos se dispuseram a conhecer o outro e o lugar de onde ele fala. Nos trechos em que se percebeu a escuta alteritária, houve também maior abertura à diversidade dos sujeitos e espaço para a heterogeneidade de vozes em sala de aula. A escuta alteritária foi utilizada especialmente como recurso para compreender o outro e para conhecê-lo, contribuindo para uma alteração mútua entre os sujeitos, conforme mencionado anteriormente.

Outro dispositivo enunciativo presente no material empírico pode ser explicado em termos da categoria de compreensão responsiva ativa. Nas situações em que se percebeu a mobilização explícita de uma compreensão ativa, ficou também expresso o entendimento dos sentidos comunicados entre os sujeitos. No diálogo sempre há algum tipo de compreensão, porém, nos momentos em que a compreensão responsiva ativa foi explícita, as interações em sala de aula foram mais satisfatórias. A compreensão responsiva ativa não foi percebida apenas nas interações entre professora-alunos, mas também, muitas vezes, nas interações alunos-alunos, ampliando os espaços de trocas e de comunicação entre os sujeitos. Apesar de *Emma* nem sempre ter mobilizado, explicitamente, a compreensão responsiva ativa, um aspecto importante observado é o espaço que os alunos têm, em suas aulas, para se expressarem. Esse tempo dedicado ao diálogo contribuiu para que os alunos enunciassem seus pensamentos e ampliou as possibilidades de compreensão ativa uns dos outros. O que seria diferente, caso a professora limitasse muito o tempo de fala e as controlasse, a todo o momento.

Por fim, percebeu-se uma abertura à multiplicidade de vozes, em vários momentos, e um espaço de construção mútua entre os sujeitos que contribuía com suas experiências de vida e suas histórias. Quando a heterogeneidade podia ser percebida, havia a mobilização de outros dispositivos enunciativos como a alteridade e a compreensão responsiva ativa, evidenciando que, como na teoria, tais noções estão interligadas. Nessas situações em que a heterogeneidade esteve mais presente, o diálogo foi marcado por discordâncias, concordâncias e equipolência entre as vozes dos alunos, além de uma maior compreensão dos distintos contextos culturais de cada sujeito.

Por vezes, as interações observadas foram fragmentadas e dispersas e, nessas situações, não se evidenciou claramente a presença de dispositivos enunciativos. Quando isso ocorreu, a compreensão da mensagem sendo comunicada também foi prejudicada, pois a mobilização dos dispositivos enunciativos, geralmente, qualifica dialogicamente as interações. Houve muito diálogo nos excertos analisados, mas houve também muitas interrupções e incompreensões.

Do total de alunos participantes das aulas observadas em cada turno, houve distinções em relação à efetiva participação enunciativa em aula. Na turma do diurno, dos cerca de vinte alunos, apenas seis, em média, expunham seus enunciados aos colegas e à professora; na turma do noturno, dos doze alunos presentes, em torno de seis participavam ativamente e dialogavam com o grupo. Tal informação contribuiu para distinguir o ambiente interativo criado nas duas turmas. Isso porque, no diurno, menos da metade dos alunos, em sala de aula,

interagiam talvez revelando o ambiente de maiores conflitos e menor abertura à heterogeneidade, já que os conflitos não eram aproveitados como mobilizadores do diálogo. Na turma do turno noturno, houve maior participação dos alunos, pois metade deles ou mais participavam das discussões do grande grupo, mas a busca pelo consenso era intensa e muitos diálogos não motivaram respostas, muito menos o exercício argumentativo.

Os quatro temas, em que se dividiu o material empírico, permitiram uma visão dos horizontes sociais dos sujeitos participantes, apesar de apresentarem apenas recortes de tudo o que foi observado e vivido na produção dos materiais. O primeiro tema mostrou a presença da cultura em sala de aula, através da exposição de situações em que a cultura dos alunos era valorizada pela professora-sujeito, ou pelas situações em que eles próprios comentaram apreciar os professores que os conhecem e que os respeitam. Nas cenas expostas nesse primeiro tema, perceberam-se ambientes propícios às interações e de confiança entre os sujeitos, de modo que as diferentes maneiras de vivenciar a juventude encontraram seu espaço naqueles momentos. Além disso, nessa vivência em sala de aula das diferentes culturas, houve a mobilização dos conceitos da escuta alteritária, da compreensão responsiva ativa e da multiplicidade de vozes como dispositivos enunciativos que compõem os diálogos entre os sujeitos.

O segundo tema mostrou situações de disputa pelo poder na relação professor-alunos, além do esforço de *Emma* em se fazer entender e de abrir espaços para a heterogeneidade. Essa abertura para a multiplicidade de vozes pode ocasionar divergências e confrontos, mas aliada a uma escuta alteritária pode também auxiliar no direcionamento do enunciado ao outro, promovendo maior compreensão. Nas cenas desse segundo tópico, a complexidade da organização das falas ficou evidente. Muitas vezes, *Emma* abdicou de sua responsabilidade de direcionar os enunciados, devido ao que pareceu ser uma tentativa de manter os alunos “falando”. Nos excertos expostos também se percebeu o empenho de *Emma* em incorporar as culturas dos alunos nas aulas, através de textos e músicas significativos para eles. Nas cenas se verificou ainda a presença do dispositivo da compreensão responsiva ativa, mesmo que prejudicada devido à quantidade de ruídos e conversas paralelas. A compreensão responsiva ativa também ficou comprometida nas situações em que *Emma* não retomou os sentidos expressos.

O terceiro tema foi o da utilização de perguntas, por parte da docente, como recurso para incentivar o diálogo. Nas cenas e excertos apresentados, em algumas situações as perguntas de *Emma* foram momentos de confirmações do que foi dito pelos alunos e de retomada da palavra, para então motivarem outras contribuições. Ademais, muitas vezes, as

perguntas feitas pela professora consistiram em recursos para mobilizar a construção dos sentidos pelos próprios alunos, através de seus enunciados, com base em suas experiências reais e cotidianas. Por meio das perguntas, *Emma* estimulou situações em que os dispositivos da escuta alteritária e da compreensão responsiva ativa foram mobilizados também pelos alunos, o que permitiu aos discentes entrar em contato com excedentes de visão que lhes permitiram completar a visão de si mesmos.

O quarto tema, e último, referiu-se à presença do humor e da ironia nas interações em sala de aula, como recursos de aproximação entre os sujeitos e mobilização dos alunos. A construção de um clima descontraído, em sala de aula, é um esforço docente percebido em algumas cenas apresentadas e reconhecido pelos estudantes no grupo focal. O humor apareceu como um aliado no enfrentamento dos desafios em aula, e permitiu a negociação dos sentidos expressos entre os sujeitos. Além disso, o riso foi interpretado, em certos momentos, como uma forma de compreensão responsiva ativa, tanto nas situações em que a compreensão foi mais apurada quanto como forma de responder a uma incompreensão. O fato de *Emma* afirmar a importância de “[...] entrar um pouco na brincadeira” (Turno 117), esclarece uma postura flexível e a abertura a heterogeneidade de vozes em sala de aula.

Percebe-se que não há esgotamento da questão, mas que o estudo realizado auxiliou na problematização das interações professor-alunos. Aponta-se também que, apesar de todos os cuidados realizados e esforços empregados existem limitações. Entende-se que haveria uma maior diversidade de material, caso houvesse mais professores participantes da pesquisa, em suas outras salas de aula, em outros contextos, o que era a intenção inicial deste estudo, mas que não foi possível realizar. Percebe-se também que, apesar do material empírico produzido ser muito rico, seriam necessárias mais horas de observações de aulas para que algumas lacunas pudessem ser esclarecidas, como a relação de disputa identificada entre *Emma* e alguns alunos da turma do diurno.

O caminho percorrido até aqui foi trabalhoso, mas muito satisfatório em termos de novos sentidos construídos. Ao me aproximar, como observadora, das salas de aula e da prática pedagógica de *Emma*, precisei fazer um enorme esforço de distanciamento, já que como professora atuante em turmas de Ensino Médio, em muitos momentos, identifiquei-me com *Emma* e me vi tentando resolver as situações que surgiam nas aulas observadas, algumas vezes concordando e outras discordando dela. Conforme explica Amorim (2004, p. 31, grifos da autora),

colocar esse sujeito no lugar de *objeto de estudo* instaura entre o sujeito cognoscente e o sujeito a conhecer uma relação de alteridade fundamental que emerge de uma diferença de lugar na construção do saber. O outro se torna estrangeiro pelo simples fato de eu pretender estudá-lo.

Para conseguir colocar a professora observada e seus alunos no lugar de “objetos de estudo”, foi necessário um exercício de exotopia, aqui tomando o conceito bakhtiniano, de distanciamento do outro a fim de poder vê-lo com plenitude e profundidade. E, nesse esforço, não há como deixar de refletir sobre a própria prática docente, os próprios alunos e as minhas escolhas tomadas nas diversas situações, conforme explicação de Bakhtin (2011, p. 366, grifo do autor) “sem levantar *nossas* questões não podemos compreender nada do outro de modo criativo”. Precisei abandonar a minha busca por consensos e acabei por permitir a diversidade em minha sala de aula. Esse distanciamento e aprofundamento teórico foram fundamentais para o meu amadurecimento pedagógico, pois a partir desse olhar investigativo sobre outras salas de aula, pude refletir sobre a minha própria prática. A reflexão sobre o diálogo e seus dispositivos enunciativos me permitiu também aprofundar minhas noções sobre a interação e permitiu a ampliação da minha prática, que muitas vezes se fazia mais intuitivamente do que com bases teóricas.

Face à dinamicidade das situações que ocorrem em sala de aula e da riqueza dos materiais produzidos em campo, muitos questionamentos não previstos surgiram ao longo da análise, como por exemplo: o tipo de perguntas feitas por *Emma*. Tais perguntas, pertencentes ao gênero aula, contribuem, de fato, com as interações entre professores e alunos? As perguntas fáticas utilizadas pela professora-sujeito servem mais para a alternância de turnos de fala e não apresentam grandes contribuições em relação aos sentidos expressos nos enunciados. Além disso, muitas vezes tais perguntas têm apenas uma entonação de questionamento, mas não o acabamento próprio. Tal aspecto foi abordado ligeiramente durante a análise, porém indica uma possibilidade para investigações futuras que aprofundem e focalizem no gênero das perguntas de sala de aula com base nas noções bakhtinianas.

Outra situação latente na análise do material foi a prática intuitiva da professora-sujeito. Essa prática de *Emma* se caracteriza por tomar como base de ação a intuição e não os conhecimentos teóricos disponíveis na literatura educacional. Pode-se verificar essa prática intuitiva nas situações em que a docente estimula a fala dos alunos, mas não organiza tais enunciados, não aponta direções, nem auxilia na construção de conclusões para os raciocínios expressos nas falas dos estudantes, pois com base em sua intuição a professora deseja estimular o diálogo, mas os princípios de tal diálogo acabam por se mostrar frágeis.

Assim sendo, o estudo realizado aponta que o acionamento de dispositivos enunciativos pode sim contribuir para que a interação entre professor-alunos seja mais satisfatória, mas para que o uso de tais dispositivos advenha de princípios teóricos e não apenas da intuição, é importante e necessário ao docente a reflexão de suas concepções de diálogo e de suas próprias ações no diálogo com os alunos. Desse modo, estudos e formações continuadas aos docentes em geral sobre a interação entre professor-alunos a partir das noções de Bakhtin e do Círculo podem contribuir para a reflexão e o aprofundamento docente e, em consequência, para o fomento de diálogos mais satisfatórios nas diversas salas de aula do país.

Este trabalho também indicou a potencialidade das noções da linguagem de Bakhtin e do Círculo como lentes de investigação das interações entre professor e alunos em aula, já que muitos conceitos não foram mobilizados neste estudo, mas permanecem como possibilidades para trabalhos futuros.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVAY, Miriam (Coord.); CASTRO, Mary G.; WAISELFSZ, Júlio J. *Juventudes na escola, sentidos e buscas: Por que frequentam?* Brasília-DF: Flacso - Brasil, OEI, MEC, 2015.
- AGUIRRE, Alexander Tovar. *A relação professor-estudante na universidade pública. Uma leitura bakhtiniana*. Dissertação (Mestrado em Psicologia) Setor de Ciências Humanas, Artes e Letras da Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2015.
- AMORIM, Marília. *O pesquisador e seu outro: Bakhtin nas ciências humanas*. São Paulo: Musa Editora, 2004.
- AMORIM, Marília. Cronotopo e exotopia. In: BRAIT, Beth. *Bakhtin: outros conceitos-chave*. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2016, p. 95-114
- ANDRÉ, Marli E. D. A. de. Pesquisa em educação: buscando rigor e qualidade. *Cadernos de Pesquisa*, n. 113, p. 51-64, jul., 2001.
- _____. *Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional*. 3. ed. Brasília: Líber Livro Editora, 2008.
- ANDRÉ, Marli; LUDKE, Menga. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. 2.ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2013.
- ANGELO, Cristiane M. P.; Menegassi, Renilson J. Manifestações de compreensão responsiva em avaliação de leitura. *Linguagem & Ensino*, Pelotas, v.14, n.1, p. 201-221, jan./jun. 2011.
- ARROYO, Miguel G. Repensar o Ensino Médio: Por quê? In: DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla L. *Juventude e ensino médio: sujeitos e currículos em diálogo*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014, p. 53-74.
- BACHELARD, Gaston. *A formação do espírito científico: contribuições para uma psicanálise do conhecimento*. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.
- BAKHTIN, Mikhail/Volochínov. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 13. ed. São Paulo: Hucitec, 2009.
- BAKHTIN, Mikhail. *Para uma filosofia do ato responsável*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.
- _____. *Estética da criação verbal*. 6. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.
- _____. *Problemas da poética de Dostoiévski*. 5. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2015.
- BARROS, Diana L.P. Contribuições de Bakhtin às teorias do discurso. In: BRAIT, Beth (Org.) *Bakhtin, dialogismo e construção do sentido*. 2. ed. rev. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2005, p. 25-36.

BESSA, José C. R. Pensando o sujeito da compreensão na contemporaneidade. In: GRUPO DE ESTUDOS DOS GÊNEROS DO DISCURSO. *Palavras e contrapalavras: constituindo o sujeito em alter-ação*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2014, p. 16-25.

BEZERRA, Paulo. Polifonia. In: BRAIT, Beth. *Bakhtin: conceitos-chave*. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2013.

BOURDIEU, Pierre; et al. *A profissão de sociólogo: preliminares epistemológicas*. 2.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

BRAIT, Beth. *Bakhtin: outros conceitos-chave*. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2016.

BRUNER, Jerome. *Atos de significação*. Trad. Sandra Costa. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

_____. *A cultura da educação*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

CARVALHO, Virgínia D.; BORGES, Livia O.; RÊGO, Denise P. Interacionismo Simbólico: Origens, Pressupostos e Contribuições aos Estudos em Psicologia Social. In: *Psicologia Ciência e Profissão*, v. 30 (1), p. 146-161, 2010. Disponível em: < <http://www.scielo.br>>. Acesso em: 25 jun 2017.

CLARK, Katerina; HOLQUIST, Michael. *Mikhail Bakhtin*. Tradução de J. Guinsburg. São Paulo: Perspectiva, 2008.

CHARLOT, Bernard. A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área de saber. *Revista Brasileira de Educação*. v.11, nº31, jan./abr. 2006.

CONFORTIN, Renata. *Saberes e sabores da docência: o que move o professor de biologia na/para a sala de aula?* Dissertação. (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2014.

CORTI, Ana Paula. Ser aluno: um olhar sobre a construção Social desse ofício. In: DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla L. *Juventude e ensino médio: sujeitos e currículos em diálogo*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014, p. 309-332.

DAHLET, Patrick. Dialogização enunciativa e paisagens do sujeito. In: BRAIT, Beth (Org.) *Bakhtin, dialogismo e construção do sentido*. 2. ed. rev. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2005, p. 55-86.

DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo. Juventude e Ensino Médio. In: DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla L. *Juventude e ensino médio: sujeitos e currículos em diálogo*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014, p. 101-134.

DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla L. *Juventude e ensino médio: sujeitos e currículos em diálogo*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*. Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral, Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>> Acesso em: jun 2017

ESTEBAN, M. P. S. *Pesquisa qualitativa em Educação: fundamentos e tradições*. Porto Alegre: AMGH, 2010.

FARACO, Carlos Alberto. *Linguagem e diálogo: As ideias linguísticas do círculo de Bakhtin*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

FEIJÓ, Maria C.; ASSIS, Simone G. O contexto de exclusão social e de vulnerabilidades de jovens infratores e de suas famílias. *Estudos de Psicologia* 2004, v. 9 (1), 157-166. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/%0D/epsic/v9n1/22391.pdf> > Acesso em: 25 jun 2017.

FIORIN, José Luiz. *Introdução ao pensamento de Bakhtin*. 2. ed. São Paulo: Ática, 2016.

FLICK, Uwe. *Desenho da pesquisa qualitativa*. Porto Alegre: Artmed, 2009a.

_____. *Qualidade na pesquisa qualitativa*. Porto Alegre: Artmed, 2009b.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. *Vygotsky e Bakhtin*. São Paulo: Ática, 1996.

GERALDI, João W. *A aula como acontecimento*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2015.

GRILLO, Sheila V. de Camargo. Esfera e campo. In: BRAIT, Beth. *Bakhtin: outros conceitos-chave*. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2016, p. 133-160.

GRUPO DE ESTUDOS DOS GÊNEROS DO DISCURSO (GEGe). *Palavras e contrapalavras: glossariando conceitos, categorias e noções de Bakhtin*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2009.

JAKOBSON, Roman. *Linguística e comunicação*. São Paulo: Cultrix, 1991.

KRAWCZYK, Nora. Uma roda de conversa sobre os desafios do Ensino Médio. In: DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla L. *Juventude e ensino médio: sujeitos e currículos em diálogo*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014, p. 75-100.

MARCHESI, Álvaro. *O que será de nós os maus alunos*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Análise da conversação*. 5.ed. São Paulo: Ática, 2003.

MENEZES, Luis C. O novo público e a nova natureza do ensino médio. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 15, n. 42, p. 201-208, 2001.

MIOTELLO, Valdemir. Algumas anotações para pensar a questão do método em Bakhtin. In: GRUPO DE ESTUDOS DOS GÊNEROS DO DISCURSO. *Palavras e contrapalavras: enfrentando questões da metodologia bakhtiniana*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2012, p. 151-168.

MOLL, Jaqueline; GARCIA, Sandra. Prefácio. In: DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla L. *Juventude e ensino médio: sujeitos e currículos em diálogo*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014, p. 7-10.

MORDUCHOWICZ, Roxana. *El capital cultural de los jóvenes*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2004.

NASCIMENTO, Fernanda Zilli. *O que se aprende quando se fala em sala de aula: uma análise das interações orais em uma turma de EJA*. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Minas Gerais, 2010.

PEREIRA, Angélica S.; REIS, Rosemeire. Olhares cruzados sobre ser jovem e estudante do ensino médio: contextos, experiências e reflexões. *EccoS – Revista Científica*, São Paulo, n. 35, p. 157-172, set./dez. 2014. Disponível em <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=71535318010>>. Acesso em: 04 jul 2017.

PERRENOUD, Philippe. *Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza*. Trad. Cláudia Schilling. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PESSOA, Fernando. *Ortografia - a palavra falada é imediata, local, geral*. Disponível em <<http://arquivopessoa.net/textos/1696>>. Acesso em: 19 jun 2016.

PUCCI, Renata Helena Pin. *O papel do professor na tomada da palavra pelo aluno na Língua Inglesa: uma análise das interlocuções em sala de aula*. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Metodista De Piracicaba, Piracicaba - SP, 2011.

RAMA, Solaine Costa R. *Linguagens e corpos: a relação entre alunos e professores no ensino médio na perspectiva bakhtiniana*. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Humanidades e Direito da Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2010.

RAMOS, Rosana R. *Conflito e cortesia: oportunidades para a prática do discurso argumentativo, na interação professor-aluno*. Tese (Doutorado em Letras) Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

RIBEIRO, Maria Izabel Souza. A medicalização da educação na contramão das diretrizes curriculares nacionais da educação básica. *Revista Entreideias*, Salvador, v. 3, n. 1, p. 13-29, jan./jun. 2014.

ROCHA, Micherlângela B. *Estudo das interações sociais entre professores e alunos no Ensino Superior*. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus-AM, 2011.

RODRIGUES, Silvia Souza de Miranda. *A intersubjetividade na relação professor-aluno: questões para o trabalho pedagógico*. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade de Brasília, Brasília, 2014.

ROGOFF, Barbara. *A natureza cultural do desenvolvimento humano*. Porto Alegre: Artmed, 2005.

SANTOS, J. V. T. dos. A construção da viagem inversa; ensaio sobre a investigação nas Ciências Sociais. *Cadernos de Sociologia*, Porto Alegre, v.3, n.3, p. 55-58, jan./jul. 1991.

SILVA, Alaídes Pereira. *Diálogo e qualidade na Educação Infantil: um estudo de relações na sala de aula*. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade de Brasília, Brasília, 2006.

SILVA, Miriam Teresinha Pinheiro da. *Um estudo das representações de alteridade na relação professor-aluno da EJA no ensino fundamental*. 2011. Dissertação (Mestrado em Letras) – Centro Universitário Ritter dos Reis-UniRitter, Porto Alegre, 2011.

SOBRAL, Adail. *Do dialogismo ao gênero: as bases do pensamento do círculo de Bakhtin*. Campinas: Mercado de Letras, 2009.

_____. Gêneros discursivos, posição enunciativa e dilemas da transposição didática: novas reflexões. *Letras de Hoje*, Porto Alegre, v. 46, n. 1, p. 37-45, jan./mar. 2011.

_____. *Ato/atividade e evento*. In: BRAIT, Beth (Org.). *Bakhtin: conceitos-chave*. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2013, p.103-121.

_____. *A dialogia nas práticas escolares: entre simetrias e dissimetrias*. In: MESA REDONDA. II Simpósio de Língua Portuguesa e Literatura: interseções PUC-MG. Belo Horizonte, 2014. Disponível em: <http://educ-ufrj.com.br/upl/arqs/2015/10/sobral_-a-dialogia-nas-praticas-escolarespdf.pdf>. Acesso em: 06/06/2017.

SOBRAL, Adail; GIACOMELLI, Karina. Observações didáticas sobre a análise dialógica do discurso. *Domínios de Linguagem*, Uberlândia, vol. 10, n.3, p. 1076-1094, jul./set. 2016.

SOUSA, Mauricio. A Turma da Mônica. Disponível em: <<http://www.aflordolacio.com.br/wordpress/2012/01/04/chico-bento-bom-portugues-hq/>>. Acesso em: 10/11/2014.

STELLA, Paulo Rogério. Palavra. In: BRAIT, Beth. *Bakhtin: conceitos-chave*. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2013, p. 177-190.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

TEIXEIRA, Inês. Uma carta, um convite. In: DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla L. *Juventude e ensino médio: sujeitos e currículos em diálogo*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014, p. 11-42.

TREVISAN, Michele. Perspectivas metodológicas em Marxismo e Filosofia da Linguagem. In: GRUPO DE ESTUDOS DOS GÊNEROS DO DISCURSO. *Palavras e contrapalavras:*

enfrentando questões da metodologia bakhtiniana. São Carlos: Pedro & João Editores, 2012, p. 118-130.

TURA, Maria de L. R. A observação do cotidiano escolar. In: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília P. de; VILELA, Rita A. T. (Orgs.). *Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 183-206.

WOOD, D.; BRUNER, J. S.; ROSS, G. The role of tutoring in problem solving. *Journal Of Child Psychology & Psychiatry*, 17, 1976, p. 89-100. Disponível em: <<http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1469-7610.1976.tb00381.x/epdf>>. Acesso em: 09 mar. 2017.

ZAGO, Nadir. A entrevista e seu processo de construção: reflexões com base na experiência prática de pesquisa. In: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília P. de; VILELA, Rita A. T. (Orgs.). *Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 287-309.

ZAVAM, Aurea. Fanzine: a plurivalência paratópica. *Linguagem em (Dis)curso*, v. 6, n. 1, p. 9-28, jan-abr 2006. Disponível em: <http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Linguagem_Discurso/article/view/319>. Acesso em: 15 jun. 2017.

APÊNDICE

APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO⁴¹ PARA LEVANTAMENTO DOS SUJEITOS DE PESQUISA

MESTRANDA: Alessandra Ferreira de Camargo

ORIENTADORA: Prof.^a Dr.^a Flávia Eloisa Caimi

PESQUISA: O Diálogo na relação Professor/Alunos: A complexa trama das interações no cotidiano da aula do Ensino Médio.

Prezada Professora

Tendo em vista a realização da pesquisa de campo para este estudo, que objetiva “investigar quais são os elementos dialógicos mobilizados por determinados professores, que favorecem uma relação de interação entre professor/alunos e influenciam qualificadamente as práticas pedagógicas adotadas.”, solicitamos a sua valiosa colaboração, no sentido de indicar professores de Língua Inglesa/Língua Portuguesa de ensino médio que, na sua concepção de professora Supervisora de Estágios Docentes e formadora de professores nessa área, tenham sua prática marcada por uma relação de intenso diálogo com os alunos, professores que mobilizam os jovens para a aprendizagem escolar e que se distinguem positivamente dos demais, por diferentes razões.

Para tanto, apresentamos um roteiro de questões, para que possamos caracterizar o modo de indicação dos sujeitos da pesquisa.

Nome do informante: _____

Titulação: _____

Experiência profissional: _____

Função/cargo/atividades dentro do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas: _____

⁴¹ Este questionário utilizou como referência o questionário desenvolvido por Confortin (2014).

Tempo de atuação nessas funções/cargos/atividades no Instituto de Filosofia e Ciências Humanas: _____

Tempo de experiência em Supervisão de Estágio e/ou em disciplinas de formação pedagógica dentro do curso: _____

Na sua concepção, que características são desejáveis ao perfil de um “bom professor” de Língua Inglesa/Língua Portuguesa, no ensino médio? _____

Na sua opinião, a partir de sua experiência como Supervisora de Estágio e presença constante nas escolas de ensino médio, quem é (são) o (os) professor (es) que se destaca(m) na docência de Língua Inglesa/Língua Portuguesa nesse nível de ensino? _____

1° _____

Cite algumas características presentes no perfil deste professor que o distinguem dos demais. Se possível, indique dados para a localização do mesmo (telefone e/ou endereço, escola de atuação, email).

2° _____

Cite algumas características presentes no perfil deste professor que o distinguem dos demais. Se possível, indique dados para a localização do mesmo (telefone e/ou endereço, escola de atuação, email).

3° _____

Cite algumas características presentes no perfil deste professor que o distinguem dos demais. Se possível, indique dados para a localização do mesmo (telefone e/ou endereço, escola de atuação, email).

Ao entrar em contato com o professor (gestão da escola), podemos mencionar a sua indicação, citando seu nome? _____

Pela sua colaboração, atenção e disponibilidade, agradecemos.

Alessandra F. Camargo - Mestranda
Prof.^a Dr.^a Flávia Eloisa Caimi – Orientadora

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)
PARA SUJEITOS PROFESSORES

Eu, _____ RG nº _____, voluntariamente e esclarecido/a sobre a justificativa, os objetivos e os procedimentos que embasam a pesquisa e sobre os benefícios que o seu trabalho produzirá no campo educacional, autorizo que as informações obtidas de mim pela acadêmica Alessandra F. de Camargo, mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Passo Fundo, sob a orientação da Prof^a. Dr^a. Flávia Eloisa Caimi, sejam utilizadas para as finalidades constantes do projeto de investigação “O Diálogo na relação Professor/Alunos: a complexa trama das interações no cotidiano da aula do ensino médio.”, ressalvada a garantia do sigilo que me assiste e que assegura a privacidade quanto aos dados confidenciais envolvidos na pesquisa. Estou ciente de que todas as informações de identificação pessoal coletadas serão mantidas de forma confidencial e que o meu nome não será vinculado aos resultados deste estudo quando os mesmos forem publicados. Tenho conhecimento de que terei total liberdade para retirar o meu consentimento, a qualquer momento, sem ser em nada prejudicado.

Passo Fundo, _____ de _____ de 2015.

Assinatura

APÊNDICE C – AUTORIZAÇÃO DA ESCOLA PARA REALIZAÇÃO DE PESQUISA

A Escola _____ autoriza a pesquisadora Alessandra F. de Camargo a realizar a pesquisa intitulada “O Diálogo na relação Professor/Alunos: a complexa trama das interações no cotidiano da aula do ensino médio”, em novembro e dezembro de 2015, ressalvada a garantia do sigilo e assegurada a privacidade dos envolvidos quanto aos dados confidenciais coletados para o desenvolvimento da pesquisa.

A pesquisadora realizará questionários com os alunos do segundo ano do Ensino Médio do turno diurno e noturno, fará observações das aulas de Língua Portuguesa e de Literatura com a professora regente das turmas e realizará grupos focais com os alunos. A pesquisa será realizada durante as atividades que fazem parte da programação regular da escola.

Passo Fundo, ____ de _____ de _____.

Nome do (a) Diretor (a): _____

Assinatura: _____

Carimbo da escola

CNPJ

APÊNDICE D – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)
PARA SUJEITOS ALUNOS

Eu, _____, voluntariamente e esclarecido/a sobre a justificativa, os objetivos e os procedimentos que embasam a pesquisa e sobre os benefícios que o seu trabalho produzirá no campo educacional, autorizo que as informações obtidas de mim pela acadêmica Alessandra F. de Camargo, mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Passo Fundo, sejam utilizadas para as finalidades constantes do estudo intitulado “O Diálogo na relação Professor/Alunos: a complexa trama das interações no cotidiano da aula do ensino médio.”, ressalvada a garantia do sigilo que me assiste e que assegura a privacidade quanto aos dados confidenciais envolvidos na pesquisa.

Passo Fundo, ____ de _____ de 20__.

Assinatura

APÊNDICE E – QUESTIONÁRIO PARA SUJEITOS ALUNOS

Prezado (a) aluno (a)

Solicito a sua colaboração ao responder este questionário, pois ele é parte fundamental para a conclusão da minha dissertação no Mestrado em Educação da Universidade de Passo Fundo - UPF.

1. Quais características você acha mais importantes em um professor?

2. Você tem, atualmente, professores que possuem essas características? Quais são?

3. Como tais professores se relacionam com o grupo de estudantes?

4. Quais são os seus professores preferidos esse ano? Por quê?

5. Você aprende mais com os seus professores preferidos? Por quê? De que forma?

6. Em que aspectos os professores que você citou se diferenciam dos demais?

7. Quais práticas favorecem o bom relacionamento do professor com os alunos?

8. Você considera o diálogo importante na relação professor-aluno?

9. Os professores que você citou dialogam com os alunos? De que forma?

Passo Fundo, _____ de _____ de 2015.

Pela sua colaboração, atenção e disponibilidade, agradecemos.

Alessandra F. Camargo - Mestranda
Prof.^a Dr.^a Flávia Eloisa Caimi – Orientadora

APÊNDICE F – ROTEIRO PARA OBSERVAÇÃO DAS AULAS

DADOS GERAIS
Local da observação:
Identificador do sujeito:
Data:
Início:
Término:
Série:

Metodologia empregada
Descrição da aula (atividades realizadas, tempos)
Recursos utilizados
Habilidade: saberes pedagógicos
Habilidade: organização da aula (Gestão do tempo)
Habilidade: gestão das relações

Situações a serem identificadas	Observações
Disciplina	
Mediação do conflito	
Cooperação	
Conteúdos atitudinais (virtudes, valores)	
Ética (prática ética)	

Interações	Observações
Qualidade das interações	
Valorização dos Questionamentos/ perguntas/ levantamento de problemas	
Disciplina	
Motivação	
Questões afetividade	
Valorização das manifestações e conhecimentos prévios dos alunos	
Como o aluno participa das aulas (se faz perguntas para o professor, se soluciona as dúvidas em sala de aula).	
Humor	
Disposição	
Autoridade	

Categorias Dialógicas a serem identificadas	Observações:
Dialogismo	
Retórica	
Alteridade	
Excedente de Visão	
Não-Álibi Da Existência Responsiva	
Ato Responsável	

APÊNDICE G – ROTEIRO PARA GRUPO FOCAL COM ALUNOS



Fonte: SOUSA (2014)

- O que aconteceu na conversa entre o Chico Bento e a professora?
- O Chico Bento entendeu o comentário da professora? Por quê?
- No quarto quadrinho, a resposta da professora se refere apenas à forma de falar do Chico Bento ou ela se sentiu ofendida pelo comentário?

Trecho retirado do livro “O que será de nós, os maus alunos?” de Álvaro Marchesi.
Rosa, 16 anos.

“Nunca fui uma aluna exemplar porque era um pouco rebelde... Agora, nas séries finais do ensino fundamental, não vou nada bem. Vou passando a duras penas. As relações com os professores? Pois olha, estou todo dia discutindo com eles. Só sabem mandar e não me entendem. As aulas são muito chatas e os professores pretendem que a gente fique sentado e quase sem respirar... Por que não dão aulas mais divertidas? Dizem que não sei me comportar, então me botam pra fora da sala e, se me nego a sair, me descontam na disciplina.

- O que vocês acharam do depoimento da Rosa?
- A crítica de que os professores só sabem mandar e não entendem acontece bastante? Por quê?
- Como vocês definem uma boa relação professor-aluno?

Trecho retirado do livro “O que será de nós, os maus alunos?” de Álvaro Marchesi.
Luísa, 18 anos.

“Meu melhor professor foi o de Química. Era muito sério, mas fazia muitas brincadeiras para que aprendêssemos as coisas, e assim você acaba aprendendo mesmo... Se preocupava com a gente, estava sempre aí a qualquer hora para resolver qualquer dúvida que você tinha, mesmo que fosse de coisas que se supõem que deveríamos saber... Não sei, não dava medo de perguntar para ele. Me ajudou muito, e olha que era sério, mas aconselhava, se preocupava não só em dar sua aula, mas com seus alunos. Eu acho que ele gostava do que fazia e se notava isso, na forma de explicar e de lidar com a gente. Com a negação que eu sou, passei na matéria de primeira... Os outros poderiam aprender com um professor assim, conseguiriam mais de nós...”

- Por que o professor de Química marcou a vida da Luísa? O que ele sabia fazer bem?
- Por que em algumas relações professor-aluno, os alunos não têm medo de perguntar?
- Como se constroem essas relações saudáveis entre professor-aluno?
- O que seria, da perspectiva de vocês, manter uma boa relação dialógica?
- O que os seus professores preferidos fazem de diferente dos demais?
- Se você fosse professor como você agiria com seus alunos?

APÊNDICE H – ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM
PROFESSOR

Data da entrevista: _____/_____/_____

Local da entrevista: _____

Nome Fantasia (criado para a pesquisa): *Emma*

1. Dados de identificação
 - a) Data de nascimento:
 - b) Estado civil:
 - c) Filho(s):
 - d) Titulação: (ensino médio, graduação, pós-graduação...)
 - e) Tempo de atuação profissional:
2. Qual é a sua carga horária semanal de trabalho com turmas de ensino médio? E o total de horas semanais de trabalho?
3. Em que escolas você leciona? Para que faixa etária? Que disciplinas? Você tem preferência por alunos de alguma faixa etária específica?
4. Em que circunstâncias você veio para a carreira de professora?
5. Você pode relatar sua trajetória de atuação como professor? Que acontecimentos são ou foram marcantes para você se tornar a professora que é hoje?
6. Fale um pouco da sua formação acadêmica e da influência dela para a sua prática docente.
7. Que tipo de relação você estabelece com os alunos em sala de aula? Como você a descreveria?
8. Que atitudes ou comportamentos você julga importantes para essa relação com os alunos?
9. Quais práticas favorecem o bom relacionamento entre professor e alunos?
10. Que situações te incomodam nessa relação cotidiana com os alunos, na dinâmica da sala de aula?
11. Como você reage a tais situações? Conte algum acontecimento dessa natureza.
12. Como você vê a relação dos alunos com os demais professores nesta instituição?
13. A(s) escola(s) em que trabalha apoia(m) o seu trabalho de professor? De que forma?
14. Como você descreveria seus alunos de ensino médio desta escola?
15. Quais atividades de formação continuada você considera mais relevantes para a prática pedagógica?
16. Você considera o diálogo importante na relação professor-aluno? Explique.
17. Você considera que os seus alunos valorizam o diálogo na sala de aula? Em que situações?
18. Que formas você encontra para melhor dialogar com seus alunos?

APÊNDICE I – RESPOSTAS DOS QUESTIONÁRIOS APLICADOS AOS ALUNOS

MATRIZ QUESTIONÁRIOS

Escola	Referência no texto	Sujeitos Alunos			Referência no texto
		Série	Turno	Idades	
Norte	EN	2º ano E.M.	diurno	15; 16 (10); 17 (2); 18; 19;	A2D
		2º ano E.M.	noturno		A2N

Categories	Unidades de registro		
Características e práticas que definem os professores que se destacam entre o grupo de alunos (Questões 1, 6 e 7)	EN	A2D	Saber dialogar (6); saber separar o pessoal do profissional; ser amigo (6); compreender os alunos; romper a barreira entre professores e alunos; aceitam sugestões dos alunos; aceitam brincadeiras; brincalhão; ser engraçado (2); falam quando há algo errado; paciência (4); bom senso; carisma (2); humildade; companheirismo; aulas dinâmicas; prendem a atenção do aluno (3); reconhecem quando erram; saber falar com os alunos (2); realiza trabalhos que os alunos se interessam; “intimidade” na hora de falar com os alunos; respeitar a opinião dos alunos; simpatia (2); sinceridade; inteligência (2); conhecimento (2); trazem atividades diferentes; amor ao trabalho (2); capacidade de passar o conhecimento (6); sempre presente para ajudar; bons métodos de ensino (3); honestidade; explicar sempre que for necessário; bom humor (2); saber se relacionar bem com os alunos (5); não tentar “ferrar” os alunos; diálogo além da sala de aula (2); formas criativas de lecionar; modo de se expressar (4); harmonia; interação (2); facilidade de comunicação (3); boa dicção; ser atualizado no modo de ensinar; aulas produtivas; liderança em sala de aula; ser educado; fazem aulas divertidas.
		A2N	A conversa; sempre conversam; dão conselhos; simpatia; inteligência; estar aberto(a) a novas atividades (3); sabem aplicar os conteúdos e atividades (2); ser amigo; diálogo, dialogar (8); utilizar novos métodos de ensino (3); saber brincar e saber ser sério; saber fazer com que o aluno goste da aula; comunicação; interação; disponibilidade; saber explicar, ser paciente, ser amigo; se importar com os alunos; ser compreensivo (a) (3); pontualidade; responsabilidade; atenção; se relacionam bem com os alunos; respeito (2).
Relação professor/alunos (Questões 3 e 5)	EN	A2D	Há diálogo (4), há descontração (2); os professores aceitam as ideias dos alunos; com a boa convivência o aprendizado fica mais fácil (6); amizade entre professor/alunos (3); há liberdade de expressão (4); uma forma diferente de falar faz com o que os alunos prestem mais atenção nas atividades (3); descontração (3); modo de ensino e trabalho diferenciados (3); retomam as explicações; sabem agir e interagir com os alunos (4); conseguem chamar mais atenção do que o celular; sabem falar a língua dos jovens; explicam de uma forma que os alunos entendam (3); confiança mútua.
		A2N	Relacionam-se bem (2); são legais; são exigentes; chamam atenção (2); trazem novos materiais para interagirem com a turma (2); conversam (2); se esforçam e fazem o seu melhor em sala de aula (2); despertam o interesse da turma; estão disponíveis.
Diálogo (Questões 8 e 9)	EN	A2D	O diálogo é fundamental para uma boa relação entre professor e aluno (2); dialogam como amigos e dialogam sobre o a vida pessoal (3) Sem o bom relacionamento entre professor/alunos a convivência do ano se torna ruim. Dialogam de forma descontraída e amistosa, fortalecendo o vínculo entre ambos (5). Sem o diálogo não há aprendizado (2). Conversam sobre assuntos diversos. Falam do conteúdo de forma compreensiva. Com um bom diálogo, os alunos conseguem aprender mais (2). Visam o respeito e a solução dos conflitos existentes na sala. Explicam de forma objetiva e ampla. Dialogam

			diferenciadamente. Dialogam de forma igualitária, já que todos são alunos e professores, todos tem algo a ensinar e aprender. Dialogam de forma humana e realista.
		A2N	Com diálogo há um melhor desempenho dos alunos. Procuram sempre auxiliar os alunos em todos os assuntos; Com diálogo a aula fica mais produtiva. Os professores que dialogam são mais tranquilos e calmos. O diálogo entre professor e alunos é essencial para a evolução do aluno. O diálogo resolve tudo. Estão abertos ao ponto de vista dos alunos.
Indicações (Questões 2 e 4)	EN	A2D	PMali; PPa port e ing (8); PJu (6); PMo hist (17); PBi sócio (4); PEd literat (9); PCi 43); PFe art (5); PJa matm (6); PJa filosof (3); PDe espan (2); PTa (5); PSu (2); PMic geo (4).
		A2N	PEd port e literat (9); PMa(5); PEls(2); PPat; PAng; PSil; PRu; PJu (2);

APÊNDICE J – TEXTOS UTILIZADOS PELA PROFESSORA - SUJEITO NAS AULAS OBSERVADAS

Letra da música disponibilizada na Aula Observada (OAN1 – 18/11/2015)

Língua Portuguesa – Prof.^{ma} [REDACTED]

Ninguém = Ninguém - Engenheiros do Ha

Há tantos quadros na parede
Há tantas formas de se ver o mesmo quadrc
1 Há tanta gente pelas ruas
Há tantas ruas e nenhuma é igual a outra
Ninguém = ninguém

2 Me encanta que tanta gente sinta
(se é que sente) a mesma indiferença
Há tantos quadros na parede
Há tantas formas de se ver o mesmo quadrc

3 Há palavras que nunca são ditas
Há muitas vozes repetindo a mesma frase:
Ninguém = ninguém
Me espanta que tanta gente minta
(descaradamente) a mesma mentira

4 São todos iguais
E tão desiguais
uns mais iguais que os outros

5 Há pouca água e muita sede
Uma represa, um apartheid
(a vida seca, os olhos úmidos)
Entre duas pessoas
Entre quatro paredes

6 Tudo fica claro
Ninguém fica indiferente
Ninguém = ninguém
Me assusta que justamente agora
Todo mundo (tanta gente) tenha ido embora

7 São todos iguais
E tão desiguais
uns mais iguais que os outros

8 O que me encanta é que tanta gente
Sinta (se é que sente) ou
Minta (desesperadamente)
Da mesma forma

São todos iguais
E tão desiguais
uns mais iguais que os outros

Fonte: Acervo da pesquisadora, 2015.

Letra da música disponibilizada na Aula Observada (OAD1 – 20/11/2015)

Escola: _____

Nome: _____ Turma: _____ Data: _____

Atividades de Literatura

Leia o texto para responder as questões.

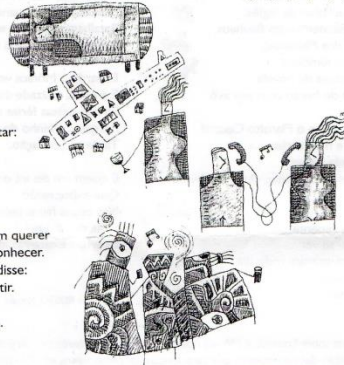
LENDO O TEXTO

Eduardo e Mônica

Quem um dia irá dizer
Que existe razão
Nas coisas feitas pelo coração?
E quem irá dizer
Que não existe razão?

Eduardo abriu os olhos mas não quis se levantar:
Ficou deitado e viu que horas eram
Enquanto Mônica tomava um conhaque,
Noutro canto da cidade,
Como eles disseram.

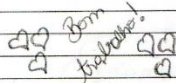
Eduardo e Mônica um dia se encontraram sem querer
E conversaram muito mesmo pra tentar se conhecer.
Foi um carinho do cursinho do Eduardo que disse:
- Tem uma festa legal e a gente quer se divertir.
Festa estranha, com gente esquisita:
- Eu não estou legal. Não aguento mais birita.
E a Mônica riu e quis saber um pouco mais
Sobre o boyzinho que tentava impressionar



Faça um desenho que represente o texto.

Comente sobre o fragmento: "E quem um dia irá dizer que existe razão nas coisas feitas pelo coração?"

Que relação é possível se estabelecer entre o título e o texto?



- E o Eduardo, meio tonto, só pensava em ir pra casa:
- E quase duas, eu vou me ferrar.
- Eduardo e Mônica trocaram telefone
- Depois telefonaram e decidiram se encontrar.
- O Eduardo sugeriu uma lanchonete
- Mas a Mônica queria ver o filme do Godard.
- Se encontraram então no parque da cidade
- A Mônica de moto e o Eduardo de camelo.
- O Eduardo achou estranho e melhor não comentar
- Mas a menina tinha tinta no cabelo.
- Eduardo e Mônica eram nada parecidos -
- Ela era de Leão e ele tinha dezesseis.
- Ela fazia Medicina e falava alemão
- E ele ainda nas aulinhas de inglês.
- Ela gostava do Bandeira e do Bauhaus.
- De Van Gogh e dos Mutantes,
- De Caetano e de Rimbaud
- E o Eduardo gostava de novela
- E jogava futebol-de-botão com seu avô.
- Ela falava coisas sobre o Planalto Central,
- Também magia e meditação.
- E o Eduardo ainda estava
- No esquema "escola, cinema, clube, televisão".

- E, mesmo com tudo diferente,
- Veio mesmo, de repente,
- Uma vontade de se ver
- E os dois se encontravam todo dia
- E a vontade crescia,
- Como tinha de ser.



Eduardo e Mônica fizeram natação, fotografia,
Teatro e artesanato e foram viajar.
A Mônica explicava pro Eduardo
Coisas sobre o céu, a terra, a água e o ar:
Ele aprendeu a beber, deixou o cabelo crescer
E decidiu trabalhar;
E ela se formou no mesmo mês
Em que ele passou no vestibular
E os dois comemoraram juntos
E também brigaram juntos, muitas vezes depois.
E todo mundo diz que ele completa ela e vice-versa,
Que nem feijão com arroz.
Construíram uma casa uns dois anos atrás,
Mais ou menos quando os gêmeos vieram -
Batalharam grana e seguraram legal
A barra mais pesada que tiveram.



Eduardo e Mônica voltaram pra Brasília
E a nossa amizade dá saudade no verão.
Só que nessas férias não vão viajar
Porque o filhinho do Eduardo
Tá de recuperação.



E quem um dia irá dizer
Que existe razão
Nas coisas feitas pelo coração?
E quem irá dizer
Que não existe razão?



RUSSO, Renato. Eduardo e Mônica. In: Legião Urbana, CD EMI/Odeon.

1. O que sabemos sobre Eduardo e Mônica nos é contado por um narrador; ele é o responsável pela organização dos fatos, pela seleção das informações que caracterizam os personagens etc. Ou seja, há um ponto de vista do narrador (foco narrativo). Caracterize o ponto de vista do narrador do texto.
2. Os fatos narrados obedecem a uma progressão temporal. Daquela festinha legal em que Mônica e Eduardo se conheceram até o filhinho de recuperação, quantos anos você diria que se passaram?
3. Ao reproduzir literalmente uma fala de Eduardo, o narrador registra um desvio de concordância. Reescreva essa fala, segundo o padrão formal culto.
4. Agora, um teste de conhecimentos gerais (para o caso de você encontrar uma pessoa parecida com a Mônica): a que campo das artes podemos relacionar Godard, Bandeira, Bauhaus, Van Gogh, Mutantes, Caetano e Rimbaud?
5. A letra da canção, escrita em versos, mantém um percurso narrativo perfeito, com fatos se sucedendo numa sequência temporal. A estrofe que abre e fecha o texto dá o tom do enredo e nos coloca diante de duas interrogações.
 - a) Justifique a presença dessa estrofe, a partir dos personagens.
 - b) Dê sua resposta às interrogações.

Faça com atenção!

Letra da música disponibilizada na Aula Observada (OAN2 – 25/11/2015)

Por você

Barão Vermelho
Compositor: Roberto Frejat

Por você eu dançaria tango no teto
Eu limparia os trilhos do metrô
Eu iria a pé do Rio a Salvador
Eu aceitaria a vida como ela é
Viajaria a prazo pro inferno
Eu tomaria banho gelado no inverno
Por você eu deixaria de beber
Por você eu ficaria rico num mês
Eu dormiria de meia pra virar burguês

Eu mudaria até o meu nome
Eu viveria em greve de fome
Desejaria todo dia,
A mesma mulher

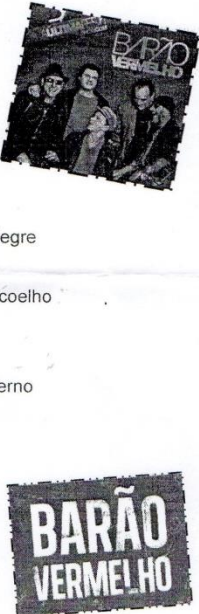
Por você, por você
Por você, por você

Por você conseguiria até ficar alegre
Pintaria todo o céu de vermelho
Eu teria mais herdeiros que um coelho
Eu aceitaria a vida como ela é
Viajaria a prazo pro inferno
Eu tomaria banho gelado no inverno
Eu mudaria até o meu nome
Eu viveria em greve de fome
Desejaria todo dia,
A mesma mulher

Por você, por você
Por você, por você

Eu mudaria até o meu nome
Eu viveria em greve de fome
Desejaria todo dia,
A mesma mulher

Por você, por você
Por você...



Questões para compreensão da música disponibilizada na Aula Observada (OAN2 – 25/11/2015)

Questões de compreensão da música "Por você"

1. O que significa "trocar de nome" de acordo com o contexto da música?
2. Explique como se dá a construção metafórica no verso "pintaria todo o céu de vermelho".
3. O que representa para o eu-lírico desejar todo dia a mesma mulher?
4. O que está subentendido na linha 7, quando ele afirma que "por você eu deixaria de beber"?
5. Alguém seria capaz de realizar todas as ações que a música está mostrando? Por quê?
6. Qual é o tempo em que os verbos da música estão conjugados? Por que estão conjugados nesse tempo verbal?
7. Se, na linha 17, fosse colocada a forma verbal "pintarei" ao invés de "pintaria", a frase e a letra da música ficaria com o mesmo sentido? Explique.
8. Considerando que o texto é construído a partir de várias hipérboles, o que o uso dessa figura de linguagem revela sobre o eu-lírico da música? Justifique sua resposta.
9. Considerando que a hipérbole consiste em substituir uma expressão por outra, a fim de exagerar o seu sentido, retire do texto dois casos do uso dessa figura de linguagem.

Fonte: Acervo da pesquisadora, 2015.

Poema - Aula Observada (OAD2 – 04/12/2015)

Estrada

Manuel Bandeira

Esta estrada onde moro, entre duas voltas do caminho,
Interessa mais que uma avenida urbana.
Nas cidades todas as pessoas se parecem.
Todo o mundo é igual. todo o mundo é toda a gente.
Aqui, não: sente-se bem que cada um traz a sua alma.
Cada criatura é única.
Até os cães.
Estes cães da roça parecem homens de negócios:
Andam sempre preocupados.
E quanta gente vem e vai!
E tudo tem aquele caráter impressionante que faz meditar:
Enterro a pé ou a carrocinha de leite puxada por um bodezinho
manhoso.
Nem falta o murmúrio da água, para sugerir, pela voz dos símbolos,
Que a vida passa! que a vida passa!
E que a mocidade vai acabar.

Fonte: <<http://www.poesiaspoemaseversos.com.br/manuel-bandeira-poemas>>. Acesso em: junho, 2017.

CIP – Catalogação na Publicação

C172d Camargo, Alessandra Ferreira de
O diálogo na relação professor-alunos : a complexa
trama das interações no cotidiano da aula no ensino médio /
Alessandra Ferreira de Camargo. – 2017.
168 f. : il. ; 30 cm.

Orientadora: Profa. Dra. Flávia Eloisa Caimi.
Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de
Passo Fundo, 2017.

1. Relação professor aluno. 2. Interação em sala de aula.
3. Ensino médio. 4. Diálogo. I. Caimi, Flávia Eloisa,
orientadora. II. Título.

CDU: 37.064

Catalogação: Bibliotecária Jucelei Rodrigues Domingues - CRB 10/1569