

# Interação em sala de aula: teoria e prática

Idelma Maria Nunes Porto<sup>1</sup>, Alba Maria Perfeito<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Docente-especialista – Universidade Norte do Paraná (UNOPAR)  
idelma.porto@unopar.br

<sup>2</sup>Docente-doutora do Departamento de Letras Vernáculas – Universidade Estadual de Londrina (UEL)  
perfeito\_3@hotmail.com

**Abstract.** *The grammar constitutes a theme that raises studies in the area of the language and, still, it is a complex subject in what it plays to the activities and the development of actions that promote the interaction in classes. To contribute with that subject, this article seeks to analyze the process of teaching-learning of Portuguese Language, in specific the grammatical teaching, of a teacher of fourth series of the fundamental teaching. The data are originating from of a project of ethnographical research in Applied Linguistics entitled: Writing and grammatical teaching: a new look at an old problem.*

**Keywords.** *Applied linguistics; teaching, grammar*

**Resumo.** *A gramática constitui um tema que suscita estudos na área da linguagem e, ainda, é uma questão complexa no que tange às atividades e ao desenvolvimento de ações que promovam a interação em sala de aula. Para contribuir com essa questão, este artigo visa a analisar o processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa, em específico o ensino gramatical, de uma professora de 4ª série do ensino fundamental. Os dados são oriundos de um projeto de pesquisa etnográfica em Linguística Aplicada intitulado: Escrita e ensino gramatical: um novo olhar para um velho problema.*

**Palavras-chave.** *Linguística aplicada; ensino; gramática.*

## 1. Introdução

A visão interativa da linguagem tem permeado o discurso sobre o ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa, desde os anos 80. A interação se constituiria, fundamentalmente, entre os sujeitos envolvidos no trabalho em sala de aula (professor e alunos) e na integração, sem artificialidade, via texto, das atividades básicas de ensino: leitura, análise linguística e produção textual. No entanto, contatos com as escolas, parecem demonstrar a existência, ainda, de um fosso entre a teoria e a prática docente.

Nesse sentido, este artigo objetiva diagnosticar/analisar, pela transcrição de 20 aulas gravadas em áudio, qual a transposição didática, levada a efeito por uma professora de quarta série de escola pública, licenciada em pedagogia e aparentemente inovadora e

engajada/preocupada com seu fazer pedagógico na relação estabelecida com os alunos, sobretudo na prática de um ensino gramatical contextualizado. As aulas transcritas foram analisadas tornando-se objeto de monografia de um curso de Especialização (PORTO, 2004).

Tal estudo faz parte de um projeto mais amplo de pesquisa - "Escrita e ensino gramatical: um novo olhar para um velho problema" - realizado pelo Departamento de Letras Vernáculas e Clássicas da Universidade Estadual de Londrina, que visa a diagnosticar e intervir na abordagem do ensino gramatical, em séries do nível fundamental, com pressupostos da Linguística Aplicada, de cunho etnográfico. Este projeto envolve alunos de graduação, especialização e mestrado/doutorado da instituição em questão e professores da rede pública e particular de Londrina, Maringá, Apucarana e Cascavel. O presente recorte explicitado, na realidade, aparece como uma "amostragem" do processo ocorrido em outras salas de aulas, já alvos de análise. Desse modo, nossos questionamentos estão centrados sobre o que vem a ser a concepção interativa de ensino-aprendizagem de língua materna e qual parece ser seu entendimento pelo professor.

O que objetivamos é analisar as ações realizadas por uma professora em aula de língua portuguesa. Para isso, tomamos como referência os estudos desenvolvidos por Tardelli (2002) sobre tempo, conteúdo e espaço pedagógico. A partir desse estudo, acreditamos poder visualizar com mais clareza as relações e o conhecimento construído em sala de aula.

## **2. Tempo, espaço, conteúdo pedagógicos e interação**

Professores e alunos estão subordinados a instâncias superiores que determinam o tempo, o espaço e, conseqüentemente, o conteúdo pedagógico.

Por isso, o professor fica condicionado a dar conta de determinado conteúdo dentro de um prazo definido, preestabelecido pela instituição, por conseqüência, sente-se mais seguro em trabalhar com temas já sistematizados. Ou seja, a dependência temporal constrange o trabalho pedagógico, induzindo-o à homogeneização do conhecimento.

O professor, confinado em sala de aula, deverá ter o controle daquele espaço, evitando qualquer problema de ordem disciplinar que afete o bom andamento da escola. Esse confinamento não é apenas físico mas também social e cultural, pois o educador carece de um interlocutor mais preparado com quem possa dialogar reflexivamente sobre sua prática pedagógica dentro da instituição (TARDELLI, 2002).

Nesse sentido, Matêncio (2001, p.81) aponta dois princípios necessários para compreender o processo interativo em sala de aula. Um é a instância institucional que interfere na duração da aula, no número de participantes, e determina os objetivos educacionais, a seleção e divisão do programa anual e o tipo de avaliação. E um outro princípio refere-se ao fato de que os lugares e os papéis definidos previamente, tanto pela escola quanto pela sociedade, e sua compreensão pelos participantes direcionam o grau de formalidade no registro lingüístico utilizado e as relações interpessoais, além de intervir no tipo de gerenciamento da aula.

Em um contexto de interação, o conhecimento se constrói nas atividades de interlocução, que possibilitam a emergência de falas heterogêneas e a condição de torná-las

relevantes e incorporá-las ao tema trabalhado. E este, por sua vez, subsidia a produção de texto. Assim, o processo pedagógico atende a uma necessidade real de comunicação.

Ao trabalhar o conteúdo por meio de ações que proporcionam interação, o professor deixa de ser aquele que detém o conhecimento; trabalha em parceria com o aluno, atua como mediador na construção do saber (TARDELLI, 2002).

### **3. Metodologia**

Para o desenvolvimento desse trabalho, estamos considerando, das 20 aulas observadas, os dados de quatro aulas ministradas em uma 4ª série, por uma professora licenciada em Pedagogia. Nessas aulas, a professora trabalhou com o texto (poema) “O gato e o Cozinheiro”, pretendendo conseguir a interação dos alunos, mas sem deixar de conduzir os conhecimentos. É justamente esse aspecto que tentamos focalizar em nossa análise, isto é, ações realizadas pela professora para a reflexão sobre a língua portuguesa (gramática). Nesse contexto, o espaço, o tempo e o conteúdo pedagógico são aspectos determinantes.

### **4. Análise dos dados**

Nessas aulas, a professora partiu do texto citado, presente no livro didático, para trabalhar leitura, interpretação com os alunos. Nas duas primeiras, foi feita leitura, discussão oral e por escrito. Em outras duas aulas, da semana seguinte, ela concluiu o estudo do texto, com levantamento das rimas do poema e colocação de vírgulas.

Com relação ao trabalho didático no eixo “análise lingüística”, ela demonstra conhecimento dos discursos oficiais vigentes, busca fazer “um ensino de gramática com funcionalidade”, trabalhar uma “gramática contextualizada”, no que diz respeito à produção de texto. Contudo, ao se analisar as práticas de ensino de leitura, verifica-se que não há um trabalho contextualizado de análise lingüística.

Nota-se, por parte da professora, uma tentativa de levar o aluno a observar, a refletir sobre o que lê. No entanto, em alguns momentos percebe-se uma certa insistência para que os alunos dêem respostas às perguntas do livro, de acordo com o que ela considera mais adequado. Aparentemente, ela não reconhece os sentidos produzidos pelos alunos e busca um sentido único do texto. Ela pode até reconhecer, mas necessita exercer um certo controle sobre os sentidos produzidos e assim revela uma atitude conservadora ao insistir nessa prática.

A professora tenta interagir com os alunos, mas expõe todas as possíveis inferências, detendo o discurso, enquanto os alunos apenas ouvem. Como podemos visualizar no exemplo 1.

#### **Exemplo 1**

P: ele foi ... ele foi pro botequim beber pra ... né ... conversá com o amigo pra ver se ele esquecia um pouco o quê? ... o que que tinha acontecido com ele e com a mulher dele?

A: a mulher dele morreu

P: a mulher dele morreu e ele tava muito chateado então ele não tava se sentindo bem e resolveu sair um pouco ... foi pro botequim ... beber ... conversar com o amigo pra

ver se ele esquecia o passamento ... quer dizer ... a morte da esposa dele ... né? bom ... e aí deixou o gato cuidando do assado ... né? ... então olhem bem ... é:: ... a hora que ele volta ele encontra o quê?

Segundo Tardelli (2002, p. 100), nessa prática, a fala dos educandos vai se tornando cada vez mais rarefeita, à medida que eles permanecem na escola, onde aprenderam a participar do jogo: receber o que lhes é transmitido, passivamente.

A leitura não é trabalhada como um processo ativo, capaz de mobilizar o leitor a uma atitude responsiva ativa perante o texto:

### **Exemplo 2**

P: então ó ... aqui tá dizendo ... o autor do texto tá dizendo ... né ... o narrador aqui do texto está dizendo né ... que u cozinheiro ele não precisava ter gastado tanto a oratória dele ... não precisava ter feito um discurso enorme ... não precisava ter falado tanto ... se ele desse um susto no gato ... pegasse uma varinha ó chispa daqui ... né? ... vai procurar seu lugar ... o gato ia entender na hora ... mas ele preferiu dar lição de mo? ral ... falar ... falar ... falar ... falar ... falar ... falar e o gato ...

Nesse trecho, a professora concluiu a moral da história, assim como em outros momentos, não discutindo as várias possibilidades de leitura com os alunos. Ela impõe sua interpretação, sem dar espaço para que digam se concordam ou não.

### **Exemplo 3**

P: mas ... porque que o gato não parô de comê?

A: porque ele não prestou atenção

P: Porque ele não prestou atenção?

A: não

P: o gato não tava prestan'atenção ou ele não tava entendeno o que o homem tava dizendo?

Parece, haver uma repetição do que foi falado anteriormente e os alunos não “assimilaram”. Talvez porque embora a docente explicitasse, os discentes pouco interagem.

Após ter feito o estudo de texto oralmente com os alunos, a professora pede para que eles copiem e respondam no caderno as questões presentes no livro didático:

### **Exemplo 4**

P: bom ... agora ... nós vamos ... isso me ... essas mesmas coisas que nós discutimos ... falamos ... comentamos ... nós vamos agora ... vocês vão fazer agora no ca-derno ... agora vou ver se todo mundo realmente prestou atenção ou se eu falei demais e a conversa entrou por aqui e saiu pelo outro lado ... vamos ver ... vamo lá ...

A situação acima permite dois entendimentos. Primeiramente, para a docente, ler didaticamente não é a exposição e a confrontação de interpretações dos alunos. Parece, com essa atitude, estar atendendo a uma exigência da escola de que se só falar e não escrever não está trabalhando, da mesma forma se não utilizar o quadro de giz. O que caracteriza o espaço pedagógico da escola e da própria sociedade.

Uma segunda hipótese é que a professora trabalhou oralmente as questões com os alunos para que eles tivessem condições de respondê-las por escrito, estabelecendo assim o espaço pedagógico do professor que detém o conhecimento e transmite aos alunos.

O exemplo abaixo reforça essa hipótese, ao colocar o livro didático como o detentor da verdade em relação à língua portuguesa e o professor como autoridade ao dizer “eu não quero português errado”. Fica, assim, definido o espaço em sala de aula.

#### **Exemplo 5**

P: ó ... **procura no livro ... porque eu não quero português errado ... tá? ... olha bem ... aqui você já escreveu uma palavra errada ... ó ... olha aqui e olha aqui ((som parecido com batidas)) ... vou passar ... aqui apresado ou apressado? ... frases ... como é que eu escrevi frases lá no quadro? ...**

A preocupação com o tempo pedagógico é perceptível em algumas ações da professora, como no exemplo 6, em que a professora propõe uma atividade e na seqüência sugere outra para que o aluno ao terminar uma não perca tempo. Atitude que prejudica o aprendizado, já que as atividades devem ser desenvolvidas uma de cada vez.

#### **Exemplo 6**

P: **eu vou passar uma outra atividade ... assim que vocês terminarem essa vocês vão fazendo a outra ...**

((continua escrevendo no quadro))

P: pulando uma linha pra separar uma frase da outra ...

P: só um minutinho ... atenção ... primeiro eu gostaria que vocês fizessem esse aqui ... parem um pouquinho para eu explicar a segunda atividade ... a segunda atividade é colocação de vírgulas ... quando é que a gente pode colocar vírgula em determinadas orações ... em determinadas frases? ... como?

O tempo individual do aluno em alguns momentos também não é considerado:

#### **Exemplo7**

P: fez tudo? ... a Raquel acertou tudo não teve um errinho ... rapidinho ... TUDO ... tem gente que ainda ta copiando a ainda ta perguntando pro outro se fez tudo ...

Cada pessoa tem um ritmo de trabalho e ativa algumas habilidades para desenvolver as atividades: uns se preocupam com a escrita, outros com a organização das idéias. Sendo assim, o tempo do aluno não pode ser desconsiderado.

Outras ações também demonstram a preocupação da professora com o tempo. Em alguns momentos, ela retoma somente as intervenções dos alunos que não comprometem a continuidade do assunto da aula (Aparício, 2001):

#### **Exemplo 8**

P: essas ações são separadas com vírgulas ... se eu falasse assim ... naquela floricultura há flores cheirosas perfumadas ... é::: ... coloridas lindas maravilhosas que enfeitam aquele lugar ... eu dei uma porção de qualidades ... então que eu separo com o quê?

A: **vírgulas**

P: **vírgulas** ... eu posso também dizer assim ... Jaine ... borda bem ... lê melhor ainda ... e costura rapidamente ...

Em outros, a professora não considera a observação feita pelo aluno que também é relevante para o conteúdo do assunto e que propiciaria uma oportunidade de interação, mas ela apenas repete a afirmação do aluno e retoma sua idéia.

### **Exemplo 9**

P: eu quis explicar quem era o Vaska ... não é? ... letra b ... gato guloso miserável patife ladrão saia já daí ... certo? ... eu dei uma porção de quê? ...

A: **defeitos** ...

P: **defeitos?** ... é ... qualidades ruins do coitado ... né? ... então essas qualidades vão ter que ser separadas com vírgulas ... agora a letra b ... o cozinheiro mestre em culinária gastou a toa a sua oratória ... que que é oratória? ...

A repetição é recurso muito utilizado pela professora no decorrer da aula, seja para corrigir, reformular ou retomadas através de perguntas com preenchimento de lacuna, com a função de verificar / confirmar a compreensão por parte dos alunos (Matêncio, 2001). No entanto, não proporcionam interação.

Premido pela disciplina, constrangido pelo espaço físico, subordinado a “receber” passivamente um conhecimento concebido como verdade inquestionável, o aluno vai introjetando as normas institucionais e, particularmente, uma concepção redutora de língua, cujo ensino é concebido sob a ótica restrita de solicitar a memorização de categorias gramaticais, desprezando o fato de que elas concorrem para a constituição de sentido no contexto em que se inserem; a lousa se torna o espaço do encontro transmissor e recebedor do conhecimento, hierarquizando a relação de poder entre mestre *versus* aprendiz. (TARDELLI, p.115)

Essa prática do professor acaba dificultando ao aluno a interpretação do mundo que o cerca. A escola reproduz relações sociais de poder e a hierarquia social, a medida que o professor não possibilita a interação do aluno com a linguagem e coloca-se como detentor do conhecimento.

## **5. Conclusão**

Partindo do pressuposto de que as discussões relativas ao processo de formação do professor devem partir de uma reflexão sobre a prática na sala de aula, e não apenas de atualização teórica, esse estudo do tempo, espaço e conteúdo pedagógico pode contribuir para a reflexão sobre as ações do professor em sala de aula.

Ocorrem no seu trabalho duas “distorções” principais que continuam desviando as aulas de português do seu objetivo máximo que é o de oferecer aos alunos as condições de um domínio efetivo, real, amplo, seguro da sua língua nas várias situações de uso: há pouca discussão lingüística sobre o texto; e as atividades de leitura e escrita não permitem o desenvolvimento de sujeitos autônomos.

## **Referências**

- TARDELLI, Marlete Carboni. O ensino de língua materna: interação em sala de aula. Aprender e ensinar com textos. São Paulo: Cortez, 2002.
- PORTO, Idelma Maria Nunes. Gramática e ensino de português: no contexto da lingüística aplicada e da sala de aula. 2004. Monografia (Especialização em Língua Portuguesa) - Universidade Estadual de Londrina.
- MATÊNCIO, M.L .M. Estudo da língua falada e aula de língua materna: uma abordagem processual da interação professor/alunos. Campinas: Mercado de Letras, 2001.
- APARÍCIO, Ana Silvia Moço. As ações didático-discursivas do professor para a construção e manutenção dos tópicos em aula de gramática. In: KLEIMAN, A. B. (org). A formação do professor: perspectiva da lingüística aplicada. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

## Anexo(s)



# O GATO

E O COZINHEIRO KRILOV

Um certo cozinheiro, até letrado,  
Pro botequim saiu, muito apressado,  
Pra relembrar, bebendo co'o compadre,  
Recente passamento da comadre.  
E na cozinha, pra espantar os ratos,  
Deixou, cuidando do assado, Vaska, o gato.  
Mas eis que, ao voltar, depara de repente,  
Num canto, o Vaska, a ronronar contente,  
Enquanto come, calmo, o frango assado!  
E o cozinheiro o adverte, indignado:  
– Ó gato miserável, comilão!  
Não tens vergonha, ó gato, ó glutão?!  
(Mas Vaska vai ouvindo e vai comendo.)  
Gato malandro! Então não estás vendo  
Que todo o mundo vai falar de tí?!  
Que tu és o pior gato por aqui,  
Que o Vaska é um patife, um ladrão?!  
(Um gato que já foi honesto e bom.)  
E agora? O que dirá a vizinhança?  
(Mas Vaska ouve e vai enchendo a pança.)  
E o cozinheiro a arenga continua:  
– Escuta, ó Vaska, a verdade crua.  
És a vergonha desta freguesia!  
Que coisa feia, Vaska, quem diria?! –  
E por aí além. E enquanto fala o homem,  
O Vaska ouve – come.  
E tanto discursou o cozinheiro  
Que o gato enfim traçou o assado inteiro.  
Mas eu diria ao mestre em culinária  
Que decorasse a regra ordinária  
De não gastar à toa a oratória  
Com quem não entende nada da história.

DI-VERSOS russos. Tradução e adaptação por Tatiana Belinky. São Paulo: Scipione, 1990. p. 41.

87