

LINGUAGEM EM AÇÃO: DA ESCUTA AOS GÊNEROS DISCURSIVOS NA SALA DE AULA

Kelly Cristina de Oliveira Souza*

profe.kellysouza@gmail.com

* Graduada em Pedagogia. Mestranda em Educação PPGEdu - UFRGS

Apresentação

Este relato diz de uma experiência docente na qual eu, como professora estagiária¹ do curso de Pedagogia, encontrei, através das diversas atividades de linguagem, novas possibilidades para a aprendizagem dos alunos. Trago para discussão a dimensão pedagógica dos *Gêneros Discursivos* (BAKHTIN, 2010), partindo da constatação de que houve uma variada utilização desses gêneros – orais e escritos – na minha sala de aula. E analiso, em especial, as atividades com o gênero discursivo *teatralização*, as quais reverberaram em aprendizagem significativa para os alunos. Também pontuo a importância de uma *escuta ética*, tanto da professora quanto das crianças dentro da sala de aula.

Assim, sugiro que as atividades de linguagem na escola, não podem se restringir à leitura e escrita de textos, mas, devem abarcar a exploração de diversas formas de atuar discursivamente nas diferentes esferas sociais.

Contextualizando a experiência...

A experiência docente aconteceu em uma escola² pública, localizada em um bairro, que possui característica comercial, na cidade de Porto Alegre. A

¹ Relato de uma experiência de estágio supervisionado, ocorrido no 7º semestre do Curso de Pedagogia da UFRGS, sob orientação da Professora Doutora Maria Isabel Dalla Zen.

² Por questões éticas o nome da escola e dos alunos estará em anonimato.

escola estadual atende alunos da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio e Educação de Jovens e Adultos.

A turma de 4º ano do Ensino Fundamental era composta por 24 crianças com idade entre 8 e 11 anos, em sua maioria, de classe média, moradoras do mesmo bairro da escola ou de bairros próximos.

Nas aulas, como crianças, portanto, movimentavam-se, não eram quietas, sempre havia comentários, risadas e brincadeiras entre elas, características que me deixavam apreensiva ao pensar o planejamento, pois imaginava que nele deveriam constar, predominantemente, atividades que as “tranquilizassem”, “acalmassem”, “silenciassem” o ruído exagerado. Entretanto, no decorrer do estágio, pude perceber que não precisava ser exatamente assim. Pois, para que as aulas fossem produtivas e significativas para aquelas crianças, meu planejamento precisava conter atividades que desenvolvessem realmente suas habilidades e criatividade e não somente tarefas por meio das quais eu pudesse melhor “controlar” a turma.

Faço esses apontamentos, porque percebo que foi a partir de uma *escuta ética*, que como professora fiz da minha sala de aula, que pude realizar efetivamente o meu trabalho docente. Pois, ao trabalhar na perspectiva do dialogismo de Bakhtin (1993), pensamos o sujeito como o *sujeito da linguagem*, que tem sua existência na relação com o outro, assim, o nosso agir deve ser sempre em relação ao outro, ou seja, um *ato ético* ou ato responsável.

Nesse sentido, percebia que a aprendizagem daquelas crianças também dependia do meu agir, do meu *ato ético de escuta* da voz do aluno, ao invés de querer simplesmente o seu silêncio; assim, tomou um novo sentido para mim, prestar atenção nas contribuições cotidianas daquelas crianças, bem como, ter um currículo flexível para que seus questionamentos, dúvidas e interesses fossem contemplados dentro do currículo escolar, dentro do meu planejamento. Desse modo, penso que o planejamento, atrelado a uma escuta ética, é uma ferramenta essencial para um bom desenvolvimento dos projetos de aprendizagem na sala de aula, mas o/a professor/a, ao pensá-lo, deve procurar vê-lo como um problema, algo que ainda não está pronto, aberto à escuta: será no decorrer das aulas e na interação com as crianças

que o planejamento irá ganhar mais concretude; por isso, ao iniciar um trabalho, temos que ter a visão de que se saímos a navegar, poderemos chegar a lugares não planejados *a priori*, como nos apresenta Villela Pereira (1995 *apud* Junqueira Filho, 2006, p. 23):

Logo, de certa forma, temos o caminho de entrada, mas não sabemos como vai terminar (se é que vai terminar). O começo é dado justamente pelo projeto. Entretanto, a surpresa devida ao como as coisas vão se arranjar é inevitável. Neste caso, a abertura e a perplexidade são traços definitivos desta prática.

E foi assim que, durante o estágio, ofereci aos alunos propostas bastante diversificadas, para que os mesmos pudessem ter contato com diversas formas de aprendizagem. Busquei, também, equilibrar essas propostas, entremeando algumas mais complexas em termos de organização (as que exigem voz, movimentação, cooperação, utilização de materiais concretos) com outras mais tranquilizadoras (que implicam uma escuta da parte deles ou a resolução de algo conhecido).

Assim, este estudo nasceu de uma experiência singular de uma professora que busca articular os conceitos linguísticos do dialogismo, do ato ético, dos gêneros discursivos aos cheiros, aos movimentos, às perguntas, às vozes das crianças.

A proposta dos gêneros discursivos atrelada a uma escuta ética

Sabendo que o ser humano se relaciona com o mundo através da linguagem, como nos mostra o filósofo russo Bakhtin (2010, p. 279), quando diz que “todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão sempre relacionadas com a utilização da língua”. Em Especial, na esfera “escola”, as relações dialógicas são demasiadamente necessárias.

Assim, uma escuta atenta faz parte da interação dialógica na qual um enunciado só pode ser completamente compreendido dentro de uma interação verbal real, socialmente delimitada; cada época e grupo social onde são produzidos os enunciados terão formas específicas de discurso, criarão gêneros específicos para a interação dialógica, ou seja, “cada campo de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de

enunciados, os quais denominamos *gêneros do discurso*” (BAKHTIN, 2010, p. 262, grifos do autor).

Busco, então, destacar o trabalho com gêneros discursivos como um instrumento possível de transformação dos conhecimentos linguísticos no espaço escolar.

Segundo Bakhtin (2010, p.302)

Os gêneros do discurso organizam nossa fala da mesma maneira que a organizam as formas gramaticais (sintáticas). Aprendemos a moldar nossa fala às formas do gênero e, ao ouvir a fala do outro, sabemos de imediato, bem nas primeiras palavras, pressentir-lhe o gênero, [...], ou seja, desde o início, somos sensíveis ao todo discursivo que, em seguida, no processo da fala, evidenciará suas diferenciações.

Bakhtin (2010) reúne os gêneros discursivos em dois grupos: os gêneros primários, ligados às relações cotidianas (conversa cotidiana, linguagem familiar) e os secundários, os mais complexos (teatro, romance).

Na variedade de atividades de linguagem que caracterizou a experiência, os alunos puderam ler e produzir diversos tipos de textos como diálogos, descrição, biografia, quadrinhas populares, crônicas, histórias em quadrinho, músicas, trava-línguas; enfim, houve grande variedade de gêneros discursivos circulando durante as aulas. Reafirmo a importância de as crianças terem contato com todos eles.

Um gênero em ação...

O teórico Jean Piaget dedicou uma de suas obras para classificar e nomear as fases do simbólico no desenvolvimento da criança. Segundo Piaget (1971), os jogos de exercícios são os primeiros a aparecer, são simples funcionamento do prazer da criança em executar um novo poder recém-adquirido, como o descer e o subir de um degrau várias vezes e se divertir com isso. No jogo simbólico, quando a criança brinca de bonecas reproduzindo cenas da vida real, podemos dizer que a imaginação infantil está no seu máximo, o brincar tem como conteúdo a própria vida da criança,

ele produz e prolonga a vida real. O autor também afirma que muitos jogos desempenham a função compensatória; pelo jogo a criança não faz apenas cópia da vida real, mas corrige, manifesta emoções, satisfaz desejos e elimina conflitos. Como, também, o jogo coletivo resulta num progresso para a socialização infantil, quebrando o egocentrismo que geralmente é encontrado nessa fase do desenvolvimento do sujeito.

Com essa breve contextualização, embasada nos estudos piagetianos, procuro evidenciar o quão relevante são as práticas simbólicas no desenvolvimento humano. Acredito, portanto, que se deve a essa relevância o fato de a teatralização ou jogo simbólico fazerem parte da nossa história como aponta Carvalho (2005, p. 149), que se refere ao teatro como “uma linguagem ancestral. Que acompanha a história da humanidade, estando presente nas manifestações de cunho sagrado e ritualístico desde a pré-história”. Sendo essa linguagem, ancestral e apreciada pela sociedade historicamente, por que a vemos circulando tão pouco nas nossas escolas? Talvez por ser uma atividade através da qual os alunos possam ser mais ativos e falantes, atuando como protagonistas de suas ações, movimentando-se, produzindo ruídos, quem sabe, borrando um pouco as fronteiras da autoridade em uma sala de aula. Ou até mesmo pela própria insegurança da professora em trabalhar um gênero discursivo que ela não domina.

E é exatamente por eu não “dominar” o gênero discursivo teatro que nomeio as atividades que ocorreram em minha sala de aula de teatralização, pois não tinha a formação adequada e nem a intenção de formar atores, ensinando teatro ao grupo. Os exercícios realizados tinham, sim, o objetivo de uma vivência, por parte dos alunos, no que se refere a experiências socioculturais (no caso, a representação da plateia e de diversos personagens). No jogo da teatralização, poderiam experimentar simbolicamente as implicações de situações cotidianas, como a postura adequada em um cinema ou em um show, experimentando, também, maneiras diferentes de escutar a professora e suas colocações.

Abrindo as cortinas, descobrindo os personagens!

A ideia de realização dessa atividade surgiu em uma orientação de estágio. Falávamos sobre a importância de vivenciarmos, simbolicamente, situações cotidianas, ou seja, aprendemos quando representamos. Assim, coloquei no quadro, primeiramente, a palavra *PLATEIA* e conversei com a turma sobre o que era uma plateia. Logo um aluno buscou o seu significado no dicionário: “espectadores de teatro, cinema, espetáculos...”. Falei sobre as diferentes plateias que conhecemos e propus que fizéssemos a encenação de algumas; por exemplo, eu indicaria o local onde a plateia estaria e o comportamento dos espectadores deveria ser coerente com esse ambiente.

- Vamos fingir que estamos em um cinema – disse eu.

- Mas cadê o filme, professora?

- Está ali! – aponte para o quadro negro - Não está vendo esta tela enorme?!

Eles sorriram e ficaram quietos; logo comecei a fingir que comia pipoca. Quando olhei discretamente, vi que estavam todos também simulando um balde de pipocas no colo... Assim, o jogo da teatralização iniciava-se. Continuei apontando contextos. Exclamei:

- Filme de terror!

Os alunos começaram a tremer e a roer unhas.

- Comédia! – gritei.

Soltaram gargalhadas! E assim se seguiu: romance, suspense...

Após, disse que estaríamos em um estádio de futebol; imediatamente, começaram a gritar nomes de times e a cantar seus hinos. Rapidamente, para tentar conter aqueles torcedores fanáticos, disse:

- Velório!

Alguns se deitaram no chão tais como mortos; formaram-se, então, pequenas rodinhas em volta deles e a choradeira simulada foi imensa. Disse, então, que estávamos no show de Roberto Carlos e me deparei com uma plateia nem um pouco comportada; acho que, se fosse real, o próprio cantor não faria mais apresentações a esse público. Essas manifestações “entusiasmadas” não seriam, segundo Piaget (1971), a expressão viva das emoções desencadeadas?

Ao final da atividade, conversei um pouco com a turma, tentando sistematizar algo de importante para eles, explicando que, em cada lugar, temos que ter diferentes comportamentos: às vezes mais atentos, discretos, silenciosos; outras vezes mais explosivos, descontraídos. Ou seja, a plateia precisa, realmente, comportar-se adequadamente à ocasião em questão. Do mesmo modo, a sala de aula não deixa de ser uma plateia que precisa conseguir ouvir e estar em sintonia com a situação vivenciada. Carneiro Neto (2003 *apud* Ferreira, 2006, p. 33) refere-se a essa situação:

Quem foi que disse que, para estar interagindo com o espetáculo, uma criança tem que berrar, sapatear, gritar? O profundo silêncio de uma plateia, muitas vezes, é a maior prova da interação, da comunicação com o espetáculo.

O espetáculo que transcorre na sala de aula pode exigir diversas posturas de sua plateia: durante um jogo, por exemplo, poderá haver uma participação mais ativa; já em uma atividade de leitura individual é necessário silêncio, e assim por diante, de acordo com a especificidade dos nossos objetivos. Lembro que tais objetivos devem ser compartilhados, na medida do possível, com os alunos.

Portanto, aos poucos, fui tentando fazer com que essa turma ficasse mais centrada, sem perder a identidade questionadora e participativa, mas que pudesse também estar em posição de *escuta*, quando necessário. Os alunos demonstraram gostar muito da atividade, acharam-na diferente e divertida e, certamente, foi um momento em que puderam vivenciar, dentro da sala de aula, diferentes personagens, expressando seus desejos de brincar, de interagir, podendo compreender, em alguma medida, como se estruturam algumas atividades nas diferentes esferas sociais. Mas algo bem importante, nesse caso, foi o trabalho de construção da organização do grupo, de acordo com o contexto, através da simbolização: brincar de plateia.

Após alguns dias do início da proposta de “educar a plateia”, sugeri que fizessem a encenação de um texto que estávamos trabalhando em aula. Alguns alunos se ofereceram como atores. Aproveitei a oportunidade para explicar que estávamos em um teatro e que plateia de teatro, muitas vezes,

precisa ser discreta. Nesse dia a plateia se comportou razoavelmente bem, os atores souberam improvisar alguns personagens: surgiram o iluminador, o cinegrafista e o diretor para o trabalho de encenação.

Em outra oportunidade de teatralizar um texto, surgiram novos elementos para a apresentação: o iluminador, o diretor, o cinegrafista e o auxiliar de palco, encarregado de abrir cortinas, que fez das próprias cortinas da sala de aula as cortinas do espetáculo. Na cena, um dos personagens pintava um muro. O aluno que o representou utilizou o quadro e o giz para pintar. A plateia, meu foco principal, ainda se apresentava meio alvoroçada, mas percebi que estavam começando a aprender um pouco mais sobre a postura de audiência. Essas recriações citadas, tal como a do improviso das cortinas, entre outras, como a simulação da troca de uma lâmpada da iluminação, provocaram o surgimento de mais personagens, a indicação de seus nomes, as soluções rápidas para dar conta de apresentar o espetáculo à plateia presente. Assim, exercitávamos a produção de textos orais com base no texto escrito, a utilização de um vocabulário diversificado (o uso de variações linguísticas), a montagem de cenário, bem como outras facetas do ritual da representação e da experiência de ser o público do evento. Nesse sentido, Machado (2005, p. 165) comenta:

Esse é o ponto de vista dos gêneros discursivos pensados numa escala comunicacional que se estende para além da interação verbal do dito e abarca o não dito da enunciação concreta sócio e culturalmente configurada.

Portanto, foi relevante também nessa atividade a *performance* vocal e gestual, bem como as situações de interação entre a turma. Durante a apresentação, eu acompanhava os alunos em suas exposições, estimulava-os a aumentar o tom de voz, a olhar para a suposta plateia (interagir com o “público”).

Considerações finais

Ao retomar a atividade nesta análise, percebo que tal situação de comunicação ainda não aconteceu de forma plena, sem uma preocupação maior, de minha parte, em sistematizar com as crianças as características dos gêneros envolvidos, assim como uma reflexão sobre essas situações de uso da linguagem, repercussão, entre outros aspectos. Mas percebo que a situação real de comunicação ficou mais próxima do exercício proposto. Acredito na produtividade do trabalho com diferentes gêneros, mais escolarizados ou não, dentro de uma sala de aula, sobretudo se a situação social de comunicação for requerida, como no caso da relatada anteriormente, podendo estar associados diferentes gêneros, ou pelo menos alguns dos seus traços.

Quanto à questão da *escuta ética*, percebi que a partir da minha postura atenta para o que pulsava na minha sala de aula, para os interesses dos meus alunos, houve uma reverberação no comportamento dos alunos, ou seja, eles também puderam experienciar uma escuta das colocações da professora e de seus colegas. Dessa maneira, acredito que, quando tratarmos a escuta como ato, ela diz de um comprometer-se responsivamente com os outros sujeitos. Assim, evidencio que, a partir dessa experiência, é possível destacar, na turma em questão, mudanças em relação a um maior comprometimento das crianças com as atividades, com os colegas, com a professora e com a escola.

Referências

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da Criação Verbal*. 5ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

_____. *Para uma filosofia do ato*. Tradução de Carlos Alberto Faraco e Cristovão Tezza da edição americana *Toward a philosophy of the act*. Austin: University of Texas Press, 1993. (tradução destinada exclusivamente para uso didático e acadêmico).

CARVALHO, Rodrigo Saballa; FERREIRA, Tais. Cenas de infâncias pós-modernas: articulando múltiplas linguagens na constituição das crianças na contemporaneidade. In: *Múltiplos alfabetismos: diálogos com a escola pública na formação de professores*. MOLL, Jaqueline (Org.). Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2005.

JUNQUEIRA FILHO, Gabriel de Andrade. *Linguagens geradoras: seleção e articulação de conteúdos em educação infantil*. Porto Alegre: Mediação, 2005.

MACHADO, Irene. Gêneros Discursivos. In: BRAIT, Beth (Org.). *Bakhtin: conceitos-chave*. São Paulo: Editora Contexto, 2005.

PIAGET, Jean. *A formação do símbolo na criança*. Rio de Janeiro: Zahar, 1971.

Enviado em 06 de novembro de 2011

Aprovado em 29 de abril de 2013