

## LETRAMENTO E INFUNCCIONALIDADE: DESINTERESSE E NECESSIDADE DO PRODUIR NA ESCOLA

Publicado em acesso aberto sob uma licençã [Creative Commons](#) 

**Resumo:** O presente ensaio reúne uma série de reflexões acerca de nossa experiência inicial em sala de aula, reverberando argumentos entornados pelas referências teóricas com as quais tivemos contato durante a licenciatura, resgatando-as memorialística e pessoalmente, sobretudo as discussões sobre identidade e infunccionalidade discutidas por Ponzio (2010) e Cerutti-Rizzatti e Irigoite (2015). Desse modo, encontram-se aqui uma série de fruições advindas das impressões apreendidas no estágio de docência, clareadas à intenção de complementar às problemáticas do ensino e aprendizagem baseando-se em nossa recém-nascida bagagem docente e, simultaneamente, deslocando o enfoque às mudanças de hábito atestadas no contato com os alunos, às ligeiras inovações tecnológicas e seus impactos sobre o cotidiano escolar. Premidos por essas percepções, é nosso intuito responder à seguinte questão: Como agir em situações protagonizadas pelo desinteresse e quais as possíveis causas que levam a essa postura em ação docente que busca a integração discente em prática de uso da linguagem? Assim, muito do conteúdo abarcado ao longo de nossas reflexões destaca hábitos corriqueiros, porém prejudiciais ao ensino e à aprendizagem, ecoando vontades teóricas fundamentadas à luz de uma predisposição à formação crítica por meio do infunccional, investigando possíveis causas às dificuldades vivenciadas, designados ao cargo de ser professores.

*Palavras-chave:* professor-estagiário, letramento, prática, teoria

**<sup>1</sup>Anderson Jair Goulart · <sup>2</sup>Leonardo Schneider · <sup>3</sup>Leonardo Hasse**

<sup>1</sup> Doutorado em Linguística Aplicada, Universidade Federal de Santa Catarina  
Docente, Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina, SC, Brasil

<sup>2</sup> Graduação em Letras, Universidade Federal de Santa Catarina  
Discente, Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina, SC, Brasil

<sup>3</sup> Graduação em Letras, Universidade Federal de Santa Catarina  
Discente, Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina, SC, Brasil

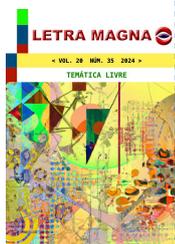
 [orcid.org/0001-5158-0656](https://orcid.org/0001-5158-0656) · [orcid.org/0002-0257-6949](https://orcid.org/0002-0257-6949) · [orcid.org/0009-0008-0464-5849](https://orcid.org/0009-0008-0464-5849)

 [anderson.goulart@ufsc.br](mailto:anderson.goulart@ufsc.br) · [leo.schneider.los@gmail.com](mailto:leo.schneider.los@gmail.com) · [leohasse40@gmail.com](mailto:leohasse40@gmail.com)

Recebido em 25/09/2023

Aceito em 26/01/2024

Publicado em 29/02/2024



**Abstract:** This essay brings together a series of reflections on our initial classroom experience, echoing arguments from the theoretical references we encountered throughout our degree course. We revisit these references in a personal and memorial way, particularly the discussions on identity and infunctionality by Ponzio (2010) and Cerutti-Rizzatti and Irigoite (2015). This way, we present a series of insights derived from our impressions during our teaching internship, with the intention of complementing the issues of teaching and learning based on our nascent teaching experience. We shift our focus to the changes in habits observed in our interactions with students, as well as the subtle technological innovations and their impacts on daily school life. Motivated by these perceptions, our goal here is to answer the following question: How should we act in situations characterized by disinterest, and what are the possible causes that lead to this attitude in teaching practices that seek to integrate students through language use? Thus, much of the content covered in our reflections highlights common but harmful habits in teaching and learning. In parallel, we echo theoretical desires based on a predisposition towards critical formation through non-functionality, logically investigating possible causes for the difficulties we experienced as teachers-in-training.

*Keywords:* intern-teacher, literacy, practice, theory

## Introdução

Ainda nos primeiros dias de observação do estágio de docência, no Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), o desinteresse foi a mais certa das impressões que tivemos a respeito do comportamento dos alunos do nono ano do Ensino Fundamental, turma que passamos a acompanhar em nosso percurso docente inicial. A partir disso, tornou-se uma questão complexa compreender e apontar possíveis motivos para essa valoração negativa, fazendo com que dúvidas, tais como a seguir, viessem à tona: Seriam a dispersão e o desinteresse frutos de um sistema extremamente mecânico e direcionado ao funcional? Haveria parcela culposa à metodologia aplicada? Ou apenas uma necessidade ainda não respeitada, no ambiente condizente, de saber ‘portar-se’ como aluno e dar espaço à palavra outra? Dessas inquietações, adiantamos, não surgiram respostas fatídicas e/ou concretas, mas certamente originaram-se diversas problematizações/reflexões que entendemos bastante proveitosas aos campos teóricos da educação e do ensino.

Dito isso, sucedem-se daqui em diante, importantes experiências de sujeitos, docente e alunos do curso de Letras — Literaturas e Língua Portuguesa da UFSC, cuja posição pareceu corriqueiramente imprecisa e intercalada num triângulo importante, quase que abstrato, entre um conhecimento transposto, o professor e seu aluno, ou melhor definido: um professor-estagiário. Este, ainda que menos professor do que aluno, reflete muito sobre o querer ser e o de fato ser, pois enquanto aluno, o estagiário ainda se

posiciona a esprektar desde uma posição discente, reconhecendo e retomando nas práticas do docente observado muitas das teorias norteadoras da educação com as quais teve contato nas disciplinas do curso de licenciatura, ainda que o faça subjetivamente ou sem pretender; por outra perspectiva, quando regente passa a aplicar aquilo que antes assistia de outro lugar, assumindo a posição responsável de transpor conteúdos aos que, agora, ocupam sua — quase — passada posição. Logicamente, configura-se um ambiente dúbio e abstrato, pois a posição de professor como intocável e somente ativa, definida e concreta, não condiz com a concepção vivida por nós, estagiários, e professor orientador, em período de docência, que, pelo contrário, ainda pouco compreendemos, com certeza, o que é ser, de fato, professor, mas ratifica a importância de darmos concretude a esta definição. Seguindo essa lógica, todo o conteúdo sequenciado nas próximas seções explorará uma curta e indispensável experiência introdutória da carreira dos então futuros responsáveis pela arte de lecionar, concomitantemente, problematizando as intenções de uma persona docente preocupada com além da mera produtividade e do consequente anseio por ter, entretanto, localizada num ambiente amplamente mercadológico — de lógica mecânica e funcional — e, por conseguinte, hostil ao que se propõe, em acordo com discussões de Cerutti-Rizzatti e Irigoite (2015).

Definimos aqui, portanto, nossa intenção para este ensaio: espera-se poder investigar teoricamente vivências na posição de professor-estagiário e, assim, contribuir aos argumentos que reverberem implicações da necessidade de se criar um ambiente propício à horizontalidade em sala de aula, bem como da importância de colocar-se na posição de aluno, mesmo quando docente — ensinar aprendendo — e, concomitantemente, a necessidade de (res)significar conteúdos na intenção de resgatar o interesse e a participação ativa dos alunos, mesmo que num ambiente, várias vezes, desestimulante a ambas as partes envolvidas nos graduais e simbiotes processos de ensinar e aprender. Logo, visamos denotar, ainda que nas entrelinhas, a importância das experiências linguísticas e literárias infuncionais, despreocupadas com o utilitarismo das reificações humanas, para a formação de alunos do ensino básico, considerando-os não somente como futuros trabalhadores, profissionais habilitados, mas também cidadãos em processo de descobrimento e formação crítica acerca do imenso mundo que os cerca — no qual, prender-se somente ao funcional, distante da intenção crítica e reflexiva, tende a os objetar, limitar e alienar suas perspectivas de mundo. Seguindo essa lógica, encaminhamos, a partir daqui, reflexões acerca da dificuldade de se resgatar o interesse e

estimular alunos à interação durante as aulas e quais foram as possibilidades eficazes a contornar as dificuldades advindas a nós em sala de aula.

### **Prática Como Roteiro Para a inFuncionalidade**

Não é novidade que informações nos chegam, hoje, sob intensa frequência e de forma extremamente abrupta e que, em decorrência, torna-se cada vez mais próxima da realidade a alegoria hiperbólica de se dizer que crianças compreendidas nas gerações mais recentes já emergem ao mundo segurando celulares, assistindo a vídeos no YouTube — ao estilo *Flash Jump Cut* — e intercalando todo tipo de conhecimento generalizado, tudo isso enquanto atualizam seus status nos seus imensos acervos de redes sociais, principalmente quando consideramos que “as gerações Z [...] e alpha [...] nasceram em um mundo onde os algoritmos os mantêm clicando e navegando em um ritmo frenético” (BBC Worklife<sup>17</sup>, 2019).

Relacionado a isso, até no senso comum, assume-se o ritmo de funcionamento cotidiano como influente sobre os demais hábitos humanos, o que, certamente, tende a incutir de alguma forma nos sujeitos que ainda estejam descobrindo-se sob o gigantesco mundo que os entorna. Logo, é claro que, ocupando a mesma realidade, a abordagem sobre o tema está longe de ser inédita, fazendo com que a preocupação deste ensaio não se restrinja a si e, pelo contrário, permitindo elevar nossas memórias pessoais às teorias e argumentos de pesquisadores, professores e alunos atentos ao fenômeno de mudança comportamental atestado em salas de aula do mundo inteiro. A problemática já vem sendo pautada há um bom tempo, sinalizando sobretudo para possíveis riscos da desenfreada consumação tecnológica e do encontro prematuro das crianças com as mídias digitais, enfocando, inclusive, na questão de penalização sobre as experiências escolares, a exemplo do que se reflete em texto temático publicado na BBC Worklife:

O desenvolvimento inicial do cérebro é um assunto complexo, mas, nos últimos anos, pesquisadores em todo o mundo manifestaram preocupações sobre o impacto que smartphones e o hábito de consumir diferentes mídias simultaneamente podem ter sobre a capacidade de concentração. (BBC Worklife, 2019)

Aglutinado a isso, no decorrer do artigo, as implicações dos cientistas se voltam —

---

<sup>17</sup> Periódico americano destinado à publicação de artigos, ensaios, reportagens e textos de temática relacionada à qualidade de vida no trabalho, sobretudo no que toca os impactos qualitativos relacionados aos hábitos cultivados nessa esfera com reflexões que impactam diretamente na educação e na saúde humana.

para nós, professores de Língua Portuguesa — à maior das penalidades desse desenfreado consumo: o efeito negativo nos hábitos de leitura, especialmente quando sob influência de mídias digitais baseadas em imagens, tais qual o Instagram (BBC Worklife, 2019). Logicamente, nossa intenção docente esbarra nessa questão, pois como professores de uma disciplina de línguas, para a abordagem que seguimos, a leitura e análise atenta é extremamente basilar àquilo que a sucede: a escrita como parte sustentadora das práticas de letramento (Street, 1984), assim moldadas pela apropriação discursiva obtida por meio do contato atento com os gêneros inseridos nos eventos de letramento (Heath, 2001 [1982]) — por sua vez, muito caracterizados pela infuncionalidade, como abordam Cerutti-Rizzatti e Irigoite (2015).

E porque é tão importante em tempos como os de hoje fortalecer uma educação em linguagem sob a ótica da infuncionalidade? Ponzio (2010) reflete sobre a lógica do infuncional dando-nos como exemplo o modo como tendem a se gestar as relações amorosas. Nós amamos o outro simplesmente porque ‘sentimos’, por nada, nas palavras do filósofo italiano, em uma ótica que reacende o sentido do amor despido de qualquer interesse. Bakhtin, por exemplo, encontra na Filosofia e nas Artes esse mesmo desprendimento.

Como pesquisadores e professores da área de Linguagem, concordamos com Ponzio (2010) na compreensão de que o infuncional só se concretiza nas relações que fogem aos interesses de mercado, acepção que gostaríamos de estender aqui para também pensar o processo de educação em que nossos alunos estão inseridos, mesmo que muitas vezes essa mesma educação seja colocada em xeque por ‘servir’ a uma ótica fortemente funcional, em um país capitalista como o Brasil. Na esteira desse pensamento, vale-nos como profissionais da linguagem provocar debates na academia e para além dela que particularizem e defendam uma educação comprometida com a emancipação humana, que não compreenda o sujeito como alguém substituível, descartável e isento de história. Vale realçar a compreensão geraldiana de que não somos reprodução fidedigna do nosso status quo. Defender esse pensamento é negar a história que cada um de nós (re)constrói ao longo da vida. Por isso os conceitos de infuncional e de encontro nos são tão caros; ambos ancorados no ideário bakhtiniano e basilares para as reflexões que emergem ao longo desse artigo. Tais conceitos caminham juntos no sentido de dar luz a uma educação em Língua Portuguesa que precisa aprimorar as habilidades discentes de escutar, ler, reler, escrever, reescrever e intervir no mundo por meio de diferentes práticas de linguagem.

Seria possível intervenção sem escuta? Acreditamos e defendemos que não. Educar para simplesmente ‘conseguir um emprego’, ‘passar no vestibular’ ou até mesmo ‘melhorar a condução de vida’ não podem anular a função maior a que a educação deve se prestar: conduzir os diferentes sujeitos a compreensão da sua história e da história alheia, permitindo-lhes transformar e ampliar sua capacidade de intervir nela por meio da criticidade que também lhe é de direito conquistar.

Em se tratando de globalização e avanço tecnológico, constituintes nodais para se pensar os encontros na infuncionalidade que buscamos nas aulas de Língua Portuguesa, cabe-nos também refletir sobre como a frequente distração e o consequente desinteresse ‘em tudo’ que possa vir a tomar tempo e concentração de grande parte de nossos alunos para analisar — e, em seguida, cultivar e formular ideias — como algo extremamente prejudicial às intenções do compilado de processos intrínsecos ao conceito do letramento é o fato de o sucesso das intenções linguísticas e literárias na escola não se restringir ao saber mais, mas, sim, pela efetiva proposição de referências aos alunos. Isso porque esse encontro, crítico e reflexivo, com textos e gêneros que os compreendem é fulcral para a formação de ideias e a posterior maturação de seus acervos opinativos, discursivos e argumentativos. Logo, temos como uma das maiores intenções visadas pela persona docente de Língua Portuguesa, aqui trabalhada, o que parece compor justamente o conjunto de habilidades mais afetado pelas tecnologias do século.

Sendo assim, como cautelosamente discutido por Cerutti-Rizzatti e Irigoite (2015), muito se acusa ao teor dinâmico das tecnologias recentes e à sua relação com práticas irresponsáveis durante o encontro dos jovens estudantes com o que, pelo contrário, poderia ser utilizado de forma benéfica por pais, alunos, professores e demais envolvidos. Entretanto, cabe ressaltar que não seguimos embasados por um saudosismo superficial, intencionado ao total desapego das tecnologias, mas sim por uma necessária atenção àquilo que nos consome enquanto sujeitos constituintes de uma sociedade gerida por um sistema enviesado a breves retornos, conquistas e suas recompensas, “[...] como fenômeno social, porém, há muitas faces constitutivas dessas redes, dentre as quais a que tratamos aqui: um forte comprometimento com uma lógica funcional do mercado global” (Cerutti-Rizzatti; Irigoite, 2015, p. 262).

Considerando a contribuição das autoras, cabe ressaltar que a lógica de mercado não afeta somente a educação, mas também interfere sobre a forma como acontecem as aulas, várias vezes, direcionando-nos quase que implicitamente a uma aplicação

utilitarista, originada daquilo que Danesi (2013) chama de revolução tecnológica. Fato é que, implementada uma lógica de rápida produção e da explícita formação de futuros produtores, surgem empecilhos à trilha traçada por uma disciplina como a de Língua Portuguesa que se fundamente em experiências infuncionais, tanto quanto as priorize como sendo função primordial da escola. Mantendo o raciocínio proposto, encontramos, então, o que se quer relacionar às experiências dolorosas vividas por nós durante o estágio de docência, mas nem por isso menos instigadora do debate que vimos aqui propondo:

[...] à luz dessa lógica, nossos alunos se caracterizam pela necessidade de mudanças constantes de foco de atenção, evidência disso parece ser como dividem sua atenção entre vários focos ao mesmo tempo e mudam tais focos com uma rapidez pouco compreensível para adultos imigrantes nas novas tecnologias. (Danesi, 2013 *apud* Cerutti-Rizzatti; Irigoite, 2015, p. 262)

Seguindo na ampliação da discussão feita pelas pesquisadoras, cabe o registro que essa disputa pelo foco de atenção dos alunos pode ser complementada pelas implicações propostas por Ponzio (2008-2009), o qual, em suma, afirma haver uma tendência, hoje, à passibilidade de tudo se tornar mercadoria, inclusive o ensino. Logo, encontramos-nos às margens da imensa dificuldade de resgatar a atenção de alunados e (res)significar conteúdos, algo que nos leva a sentirmo-nos representados pelas palavras das autoras:

[...] desafiam-nos a pressa do foco da atenção de nossos alunos e a forma como lidam com as novas tecnologias, o que, a exemplo de discussão que registramos anteriormente, provoca mudanças do mercado ao mesmo tempo em que as referenda. (Cerutti-Rizzatti; Irigoite, 2015, p. 254)

Ainda assim, não nos ateremos, nas seções seguintes, à questão de como são, ou não, utilizadas as recentes mídias e inovações tecnológicas dentro e fora das salas de aula, mas, sim, à questão da dificuldade de se promover a apropriação de conteúdos para além deles, enquanto, não raras vezes, sequer se consegue resgatar espaço à voz docente. Esperamos, contudo, que a problemática acerca da lógica de mercado e a nossa quase anacrônica proposta infuncional de vivências com a linguagem materializadas em práticas sociais reais oportunizadas na/pela disciplina de Língua Portuguesa — dado o ambiente recheado de sujeitos movidos por imediatez e dinamicidade — sejam consideradas no restante deste ensaio, que segue após a necessária reflexão das autoras.

De todo modo, vale a pergunta: Implicariam dispositivos como estes últimos um tempo e um recolhimento com que não estamos mais habituados? Estaríamos hoje nos tornando reféns da necessidade de postar com rapidez e de, também com rapidez, acessarmos as respostas, em si mesmas também apressadas, de outrem? [...] Se pensarmos na forma como lemos textos mais densos na tela de computadores comuns, com várias 'janelas' abertas em paralelo de modo a não perder nossos 'tempos de resposta' às demandas da pressa de outrem, parece que de fato esse 'recolhimento' é uma inviabilidade na vida contemporânea, na qual 'desconectar-se' implica, não raro, uma sensação de 'estar ficando à margem de' um tempo em mudanças velozes. (Cerutti-Rizzatti; Irigoite, 2015, p. 264-265)

Evidentemente, faz-se explícita a rapidez com que se adequam os sujeitos às novidades que lhes surgem, o que, consolidada nossa preocupação para com a formação crítica e o futuro reflexivo do alunado, cai-nos de bandeja como uma problemática série de obstáculos para as quais precisamos construir inteligibilidades. Se buscamos enquanto docentes a emancipação dos sujeitos, cabe-nos um trabalho voltado à ausculta do outro, à inter-relação da outra palavra com a palavra outra (Ponzio, 2010), num constante tensionamento entre o conhecido e o que se dá a conhecer pelas práticas sociais de uso da linguagem, e isso constitui seguramente um dos pilares nodais da conduta docente, quer o trabalho se dê com apoio das diversas tecnologias, quer sua consolidação se efetive na ausência delas, mas sem perder de vista o foco requerido pelo compromisso político que temos, enquanto docentes de Língua Portuguesa, com a humanização dos sujeitos e com a sua participação efetiva em práticas sociais de uso da linguagem nas mais variadas instâncias.

### ***Em Busca do Interesse nas Práticas da Linguagem***

Como afirmamos na seção introdutória — acerca dos períodos de observação e regência no nono ano do Ensino Fundamental do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Santa Catarina — muitas foram as frustrações envoltas pelo desinteresse encontrado nos hábitos escolares da maioria dos alunos e por uma sucessão de atitudes desrespeitosas para com a nossa posição. Tais alunos, na grande maioria de faixa etária condizente à etapa final do Ensino Fundamental, pareciam não reconhecer a posição que ocupam numa sala de aula, limitando, corriqueiramente, o espaço de fala dos professores e até o direito à escuta por parte dos outros discentes — o que chegou a culminar na postura inadmissível de estudantes solicitarem ao professor auxiliar (ainda fora do período de regência) que chamasse a atenção dos demais por atrapalharem seu envolvimento com a exposição feita pelo professor. Em outros termos: por conta do barulho e da postura

descabida ao contexto, alguns estudantes não conseguiam sequer ouvir a fala do regente durante a aula expositiva.

Tamanha foi a problemática nesse sentido que se tornou um desafio aplicar aulas de caráter expositivo-dialogado, já que — se sequer respeitavam a voz docente e a participação de seus colegas — esperar suas iniciativas, de forma ativa e voluntária, distanciou-se a um lugar cada vez mais utópico, opaco e aparentemente inalcançável. Assim, entendendo a necessidade de esclarecer e evidenciar quais foram as práticas vivenciadas desde o início do período de estágio de docência, retornaremos agora à problemática do foco e da intenção docente, objetivando expor, de maneira breve, alguns dos momentos registrados por nós em cada período (observação e regência), com a devida criticidade e embasamento teórico e metodológico.

### **Aprendendo a Ensinar: Uma Conduta Necessária**

Em síntese, entrar em uma sala de aula — desempenhando, dessa vez, o papel de professores — nos proporcionou extremo nervosismo, fazendo-se uma experiência viva numa sala pulsante e inquieta. Nossas aulas preparatórias, que tivemos na faculdade, deixaram-nos previamente idealizados para lidar com um ambiente submerso em núcleos subdivididos de indivíduos, que, por si só, são únicos e singulares às suas maneiras (Geraldi, 2010) e, em decorrência, projetando uma forte intenção em nós de procurar engajá-los e fazê-los se sentirem acalentados pela regência. Além disso — talvez relacionado aos empecilhos —, se contrastarmos ao que vivenciamos enquanto discentes no Ensino Fundamental, várias foram as novidades encontradas ao entrar em sala, como a massiva presença de celulares; as saídas frequentes e aleatórias da aula; as retrucadas incessantes; os constantes hábitos desrespeitosos para com o momento de fala dos professores e demais colegas; dentre outras várias questões explicitamente relacionadas à postura e ao respeito para com o próximo. O que mais nos impactou, nesse sentido, foi a rispidez e a desvalorização da palavra outra (Ponzio, 2010), o que, frequentemente, encaminhava-se à desconsideração daquele que lhes lecionava, não importando quem ou quando fosse.

Contudo, fechamos esse subtópico com uma importante impressão do contexto em que os alunos estavam inseridos no momento da observação, a qual se fez variadas vezes abrupta, culminante em receios catalisados por uma dúvida inevitável a despeito das questões disciplinares vivenciadas: se os alunos pouco respeitavam o espaço da

professora regente, possuidora de uma vasta experiência docente — a qual nos parecia amparada pelo contexto social do colégio, reconhecendo os alunos, as turmas, os protocolos e demais informações necessárias ao conhecimento docente —, o que seria de nós, estagiários ainda pouco experientes, no período da regência que se aproximava? Fato é que o receio, diferentemente da utopia — que constantemente nos alimentava —, tornou-se realidade plena já no início da regência.

Entendemos que, à intenção de um ensaio, as frustrações tendem a cair bem, pois ampliam o leque de questionamentos e tendem a atentar vozes e olhares às problemáticas existentes em determinado campo de estudo, o que não exclui as produções teóricas acerca da educação. Logo, o que ocorreu depois, junto à quebra de expectativas, pode agora nos ser de extremo proveito, já que a maneira nada gradual com que os desafios nos surgiram, durante o período seguinte, resultou em uma rica reflexão acerca de como, porquê e para quê recorrermos a determinadas práticas, conseqüentemente, problematizando a escolha dos métodos em relação a quando podemos/devemos abdicar de determinadas abordagens — o que incide sobre a questão da singularidade e a característica comportamental não só das gerações, generalizadamente, mas das turmas, dos sujeitos singulares que a compõem e de seu ritmo particular.

### **Lecionando e Aprendendo Ainda Mais...**

Dividido em etapas, o estágio nos inseriu, primeiramente, na observação. Nesse momento inicial, observamos as aulas da professora regente a fim de estudar o ritmo da turma, o método aplicado, as relações existentes entre as funções constituídas na organização da escola, os eventos, as atividades, o caminho a ser seguido pelo plano de ensino, dentre outras várias questões relacionadas ao funcionamento quase que orgânico do colégio em questão. No entanto, contrária às ‘tranquilidades’ previstas a esse primeiro momento, o que se seguiu foi uma crescente sensação de que algo estava prestes a dar errado. Enquanto sonhávamos com as piores das possibilidades, surgiam as indisciplinas, os desrespeitos e o desinteresse. Longe de querermos aqui criar qualquer movimento de rotulação, o que não condiz com o olhar epistemológico que vimos defendendo, entendemos que não havia justificativa aparente para o comportamento negligente dos alunos para com a posição que ocupavam, mas, ainda assim, tais situações se tornaram cada vez mais frequentes. Assim, de antemão, podemos sentenciar que, após iniciarmos a regência, houve a intensificação de um sentimento inicial de certa frustração, mas não

somente.

Encarregado de trabalhar o gênero entrevista, o primeiro professor-estagiário do período optou por introduzir o conteúdo de maneira expositiva, propondo, além da projeção de vídeos e textos, intercalados por comentários e discussões, alguns longos momentos de fala. Infelizmente, os encontros, tal qual compreendido por Ponzio (2010), não renderam positivamente, reproduzindo, inclusive, massivos momentos de conversa paralela em que alunos simplesmente levantavam e circulavam pela sala sem sequer se importar com o professor, de pé, à frente da lousa. Decorrentemente, as chamadas de atenção passaram a ser cada vez mais necessárias, pois, do contrário, não haveria como prosseguir, uma vez que sem escuta, o movimento proposto de ressignificar práticas de uso da língua seria tomado por mera posição silente (Ponzio, 2010). Ainda assim, os alunos insistiam frequentemente em conversar junto à fala do professor, levantar-se e ir a até a mesa de outro colega, deixar de aplicar os registros da aula no caderno, mexer no celular e, principalmente, distrair-se com qualquer coisa que não fosse a exposição docente, a lousa ou a projeção do retroprojeter. Assim, reiteramos: discussões como essa não podem passar em vão, sem uma cuidadosa exposição referendada teoricamente, o que requer espaços de interlocução interessantes em espaços como os que encontramos neste artigo.

Desse modo, a posição de professor auxiliar (ainda fora da regência) se tornou um lugar favorável ao segundo professor regente, pois avaliando o que parecia, ou não, resgatar o interesse dos alunos durante essas primeiras aulas, pôde repensar seu planejamento a fim de contornar os problemas disciplinares encontrados até então. Assim, acompanhadas as aulas expositivas, foi numa determinada dinâmica de entrevista e transcrição em grupo que se fortaleceu uma quase certeza: os alunos, sob a finalidade da prática e do convite a ocuparem posições às quais não estavam acostumados até então, tensionavam seus interesses à aula e, conseqüentemente, abatia-se parte dos problemas disciplinares acima abordados — entre os quais, principalmente, o desinteresse. Cabe-nos então o registro de que a auscultação é condição primordial para que o encontro aconteça (Ponzio, 2010), pois sem acolhida não há predisposição para uma participação ativa nas atividades propostas, e esse inevitável movimento está ligado diretamente ao modo como o professor pensa, conduz e convida seus interlocutores as/às aulas. Reside nessa atenção do ‘outro com o eu’, do ‘eu com o outro’ e do ‘outro com o outro’ o sentido que concretiza o encontro, metáfora tão bem traduzida por Ponzio (2010) que carrega em si o

sentido bakhtiniano da procura incessante pelo 'outro' que nos faz sentir, pensar, agir (com base em Bakhtin (2010 [1920-1924])). Dizendo de outro modo, não há encontro sem ausculta, sem a palavra outra que movimenta e intensifica o diálogo com a outra palavra, no sentido de dar vida à palavra própria (Ponzio, 2010).

'Encontrar' o outro nas aulas de Língua Portuguesa, nessa perspectiva, não significa fazê-lo concordar ou ratificar as nossas palavras/reflexões/inquietações como professores, mas permiti-lo pensar, experienciar e conhecer novas possibilidades de existência no mundo para além das já vivenciadas em sua própria órbita. Sem essas novas vivências, não há (res)significação possível diante das experiências dos sujeitos com os objetos do mundo por meio das práticas de linguagem. Insistimos, desse modo, que o professor tem papel crucial no modo como tais vivências serão encaminhadas em sala de aula, tanto quando repercutirão no modo como cada um dos sujeitos pensa, vê, sente, analisa e participa das práticas sociais das quais passa a integrar.

A fim de intensificar esse debate, podemos lembrar o momento em que, assim que convocados à atividade, a grande maioria dos alunos se direcionou à transcrição e desenvolveu ótimos trabalhos, inclusive de maneira crítica acerca daquilo com que se depararam durante o processo. Por exemplo, um dos alunos, que vinha sendo motivo de preocupação por várias questões disciplinares não só em Língua Portuguesa, apontou que as respostas da entrevista que aplicou foram muito diretas e os participantes entrevistados não desenvolviam de forma bem elaborada o que lhes era perguntado. Torna-se nítida a apropriação, nesse caso, dos artifícios e características do gênero entrevista, já que uma das possibilidades das perguntas excessivamente objetivas e superficiais é a resposta pouco elaborada, curta e mal desenvolvida. Assim, reconheceu-se que o aluno, que antes dispunha de seu tempo para dormir e conversar durante as aulas, participou de forma ativa, proporcionada pela dinâmica, e compreendeu um dos artifícios do gênero com o qual teve contato, demonstrando relativo interesse e escuta nesse processo. Houve, assim, em nosso entendimento, encontro (Ponzio, 2010), gerido principalmente pela intervenção docente no processo de ouvir e responder os/aos alunos e agir para ressignificar suas práticas de linguagem, aqui mediada pelo gênero entrevista.

Assistindo à mudança de comportamento, após a troca de regente, optamos por seguir outro caminho, inclusive distante do previamente planejado. A começar pela primeira aula, deixou-se claramente definido o novo método de avaliação: não se restringindo a conteúdos e a notas escolares, agora avaliaríamos o processo de consolidação da

participação, a fim de estimular o reconhecimento por parte deles sobre o lugar que passaram a ocupar e a importância de se respeitar o espaço do próximo — não somente do professor, mas também dos demais alunos. Não é preciso afirmar, entretanto, que a partir da troca, as aulas seguintes foram à contramão de qualquer metodologia expositiva, sempre que possível, convocando a interação ativa dos alunos e, em igual medida, sua valoração diante das propostas do professor.

Desde a escolha do tema, passando pelo processo de roteirização das perguntas, depois retextualizando em conjunto com a turma, na lousa, promovendo a análise linguística, no sentido *geraldiano* do termo, e aplicando uma entrevista em sala, na qual todos deveriam ocupar alguma posição — fosse entrevistador, entrevistado ou mesmo espectador —, foi visível a mudança de conduta dos alunos. Antes desinteressados, de costas, conversando massivamente e ignorando qualquer referência, criou-se — mesmo que ainda havendo momentos de conversa e indisciplina — um ambiente mais favorável ao andamento das aulas, o que implica no fenômeno que movimenta este ensaio em sua totalidade: a abordagem participativa fundamentada na interação prática fez do ambiente desinteressado um espaço favorável à análise crítica e à produção reflexiva, o que entendemos ser condição para emancipação discente, frente às variadas práticas de uso da linguagem que precisarão exercer no e com o mundo ao longo de suas vivências.

Apesar dessa nítida mudança comportamental e de uma predisposição mais aguçada para o encontro (Ponzio, 2010), não houve o mesmo comprometimento na entrega da última atividade proposta, a ser desenvolvida em casa e entregue via plataforma Moodle, findando nosso período da regência. Lamentavelmente, num intervalo de quase duas semanas definido para o desenvolvimento e a posterior entrega da atividade, apenas cinco alunos, de um total de vinte e quatro, enviaram os textos à plataforma. Ainda assim, reafirmamos: à intenção deste ensaio, frustrações nos servem mais do que certezas movidas pela satisfação, pois são essas mesmas frustrações que nos permitem (re)significar a trajetória complexa que entendemos envolver o docente, as escolhas que ele precisa fazer no percurso, bem como a reapropriação que precisa reativar em cada posicionamento de conversa e escuta diante do ato de ensinar e aprender junto dos alunos.

## Das Frustrações às Satisfações: Ensinar e Aprender

A partir da brevíssima descrição do movimento de mudança comportamental da turma em questão, é certo dizer que encarnar a posição de professores-estagiários gerou uma certa dualidade — uma ‘névoa cerebral’ — entre o que aprendemos teoricamente, a realidade e a prática. Reluzente a isso, uma implicação importante a qual chegamos, nesse período, foi de a questão comportamental estar intrinsecamente relacionada à época, não muito distante, em que ocupávamos seus lugares, ou seja, por não termos uma grande diferença de idade em relação aos alunos. Entretanto, reconhecemos, num primeiro momento, a questão da idade pelas aparentes relativizações vindas dos alunados — tais quais as contrastantes diferenças do tratamento entre eles para com os orientadores, demais professores e a nós —, o que remetemos ao fato de não nos considerarem ‘realmente’ professores, mas estagiários. Seguindo a lógica que traçamos, faz-se contundente replicar a contribuição de Geraldi (2010):

[...] professores e alunos são aprendizes, mas em patamares distintos. A relação entre eles é de mediação, sem que um deles tenha previamente definido a zona de desenvolvimento final — o conhecimento fixado e aprendido — já que esta não passa de alavanca para outras explorações possíveis e não previstas. (Geraldi, 2010, p. 77-78)

Logicamente, na relação de mediação descrita pelo autor, ao encontrar tais obstáculos, resta ao professor procurar alternativas que possam engajar os alunos e direcionar suas ‘energias’ às finalidades da disciplina, aproximando-se do ritmo da turma e visando o resgate dos ‘desinteressados’ — em nosso caso, a grande maioria. Assim, tomamos como caminho ideal a, talvez, mais óbvia das possibilidades. Contudo, não nos eximindo da responsabilidade da docência e de considerar as contribuições teóricas ao alternar entre possíveis abordagens, ressalta-se que:

Um fator importante no processo de ensino e aprendizagem são as relações estabelecidas entre professor-conhecimento, essas, conseqüentemente serão refletidas tanto na atuação do professor como nas futuras práticas dos que estão em formação, uma vez que, dependendo do modelo apropriado poderão propiciar novos olhares para o processo de ensinar e aprender, considerando a categoria da totalidade na formação profissional e humana do sujeito. Com tal característica, o professor poderá fundamentar suas ações pedagógicas no sentido de pensar a elevação das capacidades do aluno no processo de sua aprendizagem. (Barros *et al.*, 2020, p. 314-315)

Torna-se nítido, em vista disso, o que argumentamos: se o mundo como idealizado atualmente se faz ligeiro, dinâmico e baseado em rápidos retornos, a aula expositiva, restrita à participação ativa voluntária dos alunos, distancia-se imensamente dos hábitos que os contextualizam enquanto jovens estudantes, assim, ofuscando a possibilidade de resgatá-los ao que se quer lecionar — a significação de que tanto se fala nos campos teóricos da educação. Especificamente a partir dessa primeira desilusão, passamos a ter como nova preocupação a ideia de como proporíamos um conteúdo cuja maior referência é audiovisual, sem perder estudantes ao desinteresse e à distração, considerando que a grande maioria das possibilidades de contato com o gênero entrevista é mediada por vídeos e áudios? Essa questão está diretamente ligada à questão-chave a que nos incumbimos de responder ao longo deste texto e que vale brevemente retomar: Como agir em situações protagonizadas pelo desinteresse e quais as possíveis causas que levam a essa postura em ação docente que busca a integração discente em prática de uso da linguagem?

Entendemos que o ‘como’ utilizado no início da pergunta requer de nós uma postura gerida pelo diálogo constante, realçado na reflexão e na busca da palavra outra (Ponzio, 2010). Encontramos a participação ativa discente no polo mais pragmático da relação teoria e prática, ou melhor, chegamos ao benefício do resgate do interesse por meio de um convite ao praticar a teoria lecionada, assim contornando aquilo que Cerutti-Rizzatti e Irigoite (2015) denominam como a “pressa do foco”.

Dentre as principais funções das aulas práticas, essa autora cita: despertar e manter o interesse dos alunos; compreender conceitos básicos; desenvolver a capacidade de resolver problemas; envolver os estudantes em investigações científicas e desenvolver habilidades. (Krasilchik, 2018, apud Pagel, Campos & Batitucci, 2015, p. 15)

As mudanças constatadas nos hábitos discentes, entretanto, sustentam-se em contribuições teóricas tais como a de Prigol e Giannotti (2008, p. 12), os quais afirmam que “quando o professor utiliza as práticas [...], o aluno passa a apreciar as aulas, deixando de ser uma aula monótona, despertando e estimulando o interesse ao conhecimento.” Por sua vez, “o aluno passa ter predisposição para aprender”, o que facilita a conseguinte (res)significação do conteúdo. Todavia, não surpreende que a problemática já tenha sido muito estudada para além da disciplina de Língua Portuguesa, principalmente quanto à questão de qual o limite necessário para a abdicação de aulas expositivas em detrimento das interações ativas permitidas pela prática.

Retomando, antes distantes e desinteressados, os discentes apresentaram mudanças não só quanto à postura para com os professores e demais alunos, mas também na participação e no modo como o faziam. Quando se passou a convocá-los a responderem determinadas perguntas e a trabalharem em grupo, por exemplo, o efeito foi palpável. Ainda assim, tenhamos firmado a concepção da prática como simbiote da abordagem teórica, assim exigente de uma prévia, ou paralela, fundamentação daquilo que se quer aplicar na e pela interação para não cair na superficialidade dos conteúdos trabalhados. Pagel, Campos e Batitucci (2015), ao analisar alguns estudos desenvolvidos acerca do ensino e da aprendizagem na disciplina de Biologia, reafirmam a necessidade da retroalimentação que abordamos:

Analisando estudos que investigaram a maneira como os docentes desenvolvem as atividades de experimentação foi possível perceber que a promoção da reflexão, o estímulo à curiosidade e a um ambiente que proporcionem a investigação e formulação de hipóteses para explicar os fenômenos em estudo não são o objetivo principal das aulas práticas, e sim o reforço e memorização do conteúdo previamente estudado [...]. (Pagel, Campos & Batitucci, 2015, p. 16)

Há, portanto, um cuidado necessário ao optar pelo caminho por nós seguido, dado que tais limitações devem ser contornadas, porém, sem cair no utilitarismo do ensino ou, mesmo, numa justificativa simplista de um conteúdo a partir da apresentação e/ou experimentação de sua utilidade prática, em outros termos: sem abdicar inteiramente da fundamentação teórica e expositiva ao se dirigir às práticas. Isso, inclusive, já vem sendo discutido com intensidade premente desde a publicação dos PCN's, em 1998, do qual destacamos excerto que complementa muito bem ao que argumentamos até aqui, principalmente por ressaltar ser:

[...] fundamental que as atividades práticas tenham garantido o espaço de reflexão, desenvolvimento e construção de ideias, ao lado de conhecimentos de procedimentos e atitudes. Como nos demais modos de busca de informações, sua interpretação e proposição são dependentes do referencial teórico previamente conhecido pelo professor e que está em processo de construção pelo aluno. Portanto, também durante a experimentação, a problematização é essencial para que os estudantes sejam guiados em suas observações (Brasil, 1998, p.122).

Voltando-se também à abordagem teórica contrária a um utilitarismo superficial do ensino e, pelo contrário, favorável à promoção de um espaço crítico ancorado na infuncionalidade (Ponzio, 2010; Cerutti-Rizzatti; Irigoite, 2015), notamos a relação do conteúdo referenciado com algumas frequentes retomadas com as quais nos preocupávamos em fazer durante os encontros, por exemplo: de apontar aos alunos a

importância do contato reflexivo por meio da exposição de artifícios que caracterizam o gênero pautado, a fim de fugir da simplista reificação de conteúdos. Por fim, compilando os argumentos amostrados até então, ressaltamos: nossa tomada de decisão foi menos benéfica do que preocupante, considerando a inevitável necessidade de renunciar a uma abordagem em detrimento de empecilhos disciplinares e do ritmo truncado com que vinham ocorrendo as aulas de teor expositivo-dialogado. Assim sendo, esperamos, ao encerrar o presente artigo, que não haja dúvidas da existência de um problema crítico em contínua emergência, o uso desenfreado das tecnologias e suas influências no comportamento discente e, portanto, se não problematizado e demarcado com a devida cautela, cada vez mais prejudicial aos envolvidos nos processos de ensinar e aprender.

### **Considerações Finais**

Sintetizando o que refletimos até aqui, o breve contato que tivemos com a posição docente nesse primeiro estágio foi, de fato, de extrema importância para o amadurecimento de nossa concepção sobre o que realmente é lecionar. Isso porque ter a possibilidade de repensar/problematizar a teoria apreendida no curso de licenciatura à prática de regência, a jovens e enérgicos estudantes de contexto distante do que geralmente encontramos no meio acadêmico — mesmo que correspondendo às limitações temporais de um estágio —, fez de curtos momentos ricas experiências, paulatinamente enriquecidas por desafios. Assim, não obstante da definição de um estágio, tentativas e erros fizeram-se frequentemente assíduos, o que em decorrência, por outro lado benéfica, permitiu-nos aperfeiçoar práticas e, conseqüentemente, repensar sobre ferramentas disciplinares das quais dispúnhamos enquanto professores.

Torna-se claro, nesse sentido, como os obstáculos vivenciados no estágio foram benéficamente construtivos à nossa percepção — antes restrita ao plano teórico, a discussões e reflexões ocorridas enquanto graduandos — e que somente pisando na sala de aula, ocupando a posição de docentes, pudemos notar, concretamente, do que se tratava tal desinteresse e a decorrente dificuldade de se (res)significar conteúdos. Entretanto, não omitimos o que nos define, pois ocupamos há não muito tempo a posição de alunos do ensino básico e, certamente, já apresentamos esse desinteresse a uma ou outra disciplina e suas práticas. O que expomos aqui é, na verdade, a quebra de expectativa ao experienciá-lo, vivenciando hábitos e constatando a dificuldade de ensinar e

aprender de um polo outro, dessa vez ocupando a posição docente.

Em vista disso, podemos firmar que o embasamento teórico apropriado durante a graduação — principalmente nos componentes curriculares de Metodologia de Ensino, Linguística Aplicada e Literatura e Ensino — fez-se importantíssimo para que houvesse essa reapropriação, culminando na retroalimentação entre teoria e prática. Portanto, das expectativas aos choques de realidade, das frustrações às inflexões, das mudanças às reanálises, encerramos o presente ensaio com uma das únicas certezas resultantes do período de estágio: ser professor, além de designar-se a transpor e mediar conteúdos, ressignificá-los e estimular perspectivas críticas, consiste-nos, agora, em compreender um lugar próprio na imensidão do espectro escolar, ou seja; o docente, antes de tudo, é frequentemente convidado às diversas singularidades dos alunos e das turmas (Geraldí, 2010), seus distintos obstáculos e, conseqüentemente, às diferentes dificuldades encontradas ao lecionar.

Sendo assim, o processo do qual tratamos ganha materialidade. Estávamos já com uma rica bagagem acadêmica e, por conta disso, possuímos expectativas; ao entrar em sala, tomamos um imenso choque de realidade; passando o período de observação, o que se seguiu só complementou as já existentes frustrações; assim, alternando e replanejando nossa metodologia, redirecionamos os sentimentos a novas intenções; por fim, nos desprendemos substancialmente das intenções prévias, o que nos trouxe um retorno efetivo, o que nos reforçou a preferência pela continuidade pela nova abordagem.

Por fim, cabe-nos, nesse importante espaço memorialístico, reiterar a real e palpável impaciência, e conseqüente desinteresse, encontrada na maneira como decorre o ensino e a aprendizagem hoje, o que, já nítido, implicamos firmemente às rápidas dinâmicas intrínsecas ao cotidiano da humanidade usuária de mídias digitais. Por outro lado, de forma otimista, esperamos que, como nos casos descritos em nossa exposição reflexiva, possamos, a partir daqui, enriquecer crescentemente nossas práticas e abordagens a fim de contornar o ritmo acelerado com que compassa a métrica mercadológica, mecânica e funcional de nossa sociedade — consonando, assim em harmonia, intenções críticas, tanto por meio da teoria quanto pela prática referendada por ela, porém, fugindo-se de qualquer imersão superficial e decadente num mero utilitarismo.

## Referências

Barros, M. S. F., Paschoal, J. D., Vicentini, D., de Almeida, J. D. F., Ferreira, A. L., & Barros, P. C. S. (2020). A relação teoria e prática na formação docente: Condição essencial para o trabalho pedagógico. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 15(1), 305-318. <https://doi.org/10.21723/riaee.v15i1.13303>

BBC Worklife. (2020, fevereiro 20). *How can a distracted generation learn anything?*

Brasil. Secretaria de Educação Fundamental. (1998). *Parâmetros curriculares nacionais: ciências naturais*. MEC/SEF.

Cerutti-Rizzatti, M. E., & Irigoite, J. C. S. (2015). A aula de português: Sobre vivências infuncionais. *Alfa: Revista de Linguística*, 59(2), 255-279.

Danesi, M. (2013). *La comunicazione al tempo di Internet*. Progedit.

Érnica, M., & Batista, A. A. G. (2011). *Educação em territórios de alta vulnerabilidade social na metrópole: Um caso na periferia de São Paulo*. Cenpec.

Geraldi, J. W. (1997). Concepções de linguagem e ensino de português. Em J. W. Geraldi (Org.), *O texto em sala de aula* (pp. 39-46). Ática.

Heath, S. B. (2001). What no bedtime story means: Narrative skills at home and school. Em A. Duranti (Org.), *Linguistic Anthropology: A reader* (pp. 318-342). Blackwell.

Nunes, D. R. P. (2007). Teoria, pesquisa e prática em educação: A formação do professor-pesquisador. *Cadernos de Pesquisa*, 37(130), 135-160.

Pagel, U.R., Campos, L.M., & Batitucci, M.C.P. (2015). Metodologias e práticas docentes: Uma reflexão acerca da contribuição das aulas práticas no processo de ensino-aprendizagem de biologia. *Experiências em Ensino de Ciências*, 10(2), 14-24.

Ponzio, A. (2008). *A revolução bakhtiniana: O pensamento de Bakhtin e a ideologia contemporânea* [V. Miotello (Coord. Trad.)]. Contexto.

Prigol, S., & Giannotti, S. M. (2008). *A importância da utilização de práticas no processo de ensino-aprendizagem de ciências naturais enfocando a morfologia da flor* [Apresentação de pôster]. Simpósio nacional de educação XX semana da pedagogia.

Street, B. (1984). *Literacy in theory and practice*. CUP.