

MARIA ANGÉLICA LAURETTI CARNEIRO

O PAPEL DO PROFESSOR NA
CONSTRUÇÃO DA PRÁTICA SOCIAL DA
LEITURA

Dissertação apresentada ao Curso de Lingüística Aplicada do Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Lingüística Aplicada na área de ensino-aprendizagem de Língua Materna.

Orientadora: Profa. Dra. Angela Bustos Kleiman

Campinas
Unicamp
Instituto de Estudos da Língua
1997

UNICAMP
BIBLIOTECA CENTRAL

UNIDADE	BC
N.º CHAMADA:	UNICAMP
V.	1
TOMBO BC/	30059
PROC.	39278
C	<input type="checkbox"/>
D	<input checked="" type="checkbox"/>
PREÇO	R\$ 11,00
DATA	19/01/98
N.º CPD	

CM-00104865-1

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA
BIBLIOTECA IEL - UNICAMP

C215p Carneiro, Maria Angélica Lauretti
"O papel do professor na construção da
prática social da leitura" / Maria Angélica
Lauretti Carneiro - - Campinas, SP: [s.
n.], 1997.

Orientador: Angela Bustos Kleiman
Dissertação (mestrado) - Universidade Es-
tadual de Campinas, Instituto de Estudos de
Linguagem

1. Leitura - estudo e ensino 2. Socio-
linguística. 3. Relações interpessoais I
Kleiman, Angela Bustos II Universidade
Estadual de Campinas Instituto de Estudos
da Linguagem. III. Título.

Este exemplar é a redação final da tese

defendida por Maria Angélica

Lourette Carneiro

e aprovada pela Comissão Julgadora em

19/11/1997

Prof. Dra. Angela del Carmem Bustos Rosero de Kleiman

Prof. Dra. Angela Bustos Kleiman- Orientadora

Profa. Dra. Sylvia Bueno Terzi

Profa. Dra. Roxane R. Rojo

Profa. Dra. Inês Signorini

Campinas, 19 de novembro de 1997

Aos meus pais.

Ao Marcos, André e Mariana.

Aos colegas professores.

AGRADECIMENTOS

À Profa. Angela Kleiman, pela orientação dedicada e pelo respeito a minha caminhada teórica. Com admiração.

À Profa. Sylvia Terzi e à Profa. Inês Signorini, pelas sugestões valiosas na qualificação;

À Martha, amiga e colega, pela amizade e por permitir compartilhar de seus conhecimentos;

Às amigas Sheila, Carmem, Denise, Cibele, Ilse, Regina Maringoni, Sônia e Malú, pela rica interlocução;

À Profa. Débora Queiroz, pelas observações tão pertinentes;

À CAPES, pelo apoio financeiro;

Aos funcionários do IEL, pelo atendimento sempre prestativo;

Ao Sérgio, Nana e Cris, irmãos e companheiros;

Aos colegas da Escola Vicente Rao e Escola do Sítio, pelas experiências vivenciadas nesses anos;

Aos meus alunos, crianças e jovens, que muito têm me ensinado.

"Insisto: quando falo em educação, falo em intervenção - que pode ser no sentido de preservar o status quo ou no sentido de mudá-lo. Minha opção é mudar. A opção de um educador conservador é preservar. A escola é um palco em que ele e eu podemos trabalhar. Por isso acho que a escola não apenas reproduz, mas também contradiz a reprodução".

(Paulo Freire, em citação feita no dia 16 de abril de 1997.)

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	1
-------------------------	---

Capítulo 1

1. A INTERAÇÃO E A PRÁTICA SOCIAL NA CONSTRUÇÃO DOS CONTEXTOS DE ENSINO/APRENDIZAGEM DE LEITURA	6
--	---

1.1. De como se constituem os questionamentos.....	6
--	---

1.2. Práticas sociais e discursivas no ensino de leitura e escrita: implicações na interação.....	14
---	----

1.3. Dos princípios teóricos fundamentais.....	20
--	----

1.3.1. A concepção tridimensional do discurso de acordo com Fairclough.....	22
---	----

1.3.2. A sociolinguística interacional gumperziana e a estrutura de participação social.....	28
--	----

1.3.3. Intertextualidade e leitura: A(re)construção do contexto de leitura.....	31
---	----

1.4. Conclusões.....	37
----------------------	----

Capítulo 2

2. METODOLOGIA DA PESQUISA	40
---	----

2.1. Descrição do método e do corpus.....	40
---	----

2.2. Os dois contextos institucionais: uma breve história	44
2.2.1. A escola pública	44
2.2.2. A escola particular.....	47
2.3. As professoras: formação e procedimentos.....	48

Capítulo 3

3. AS CONCEPÇÕES DE LEITURA: INCIDÊNCIA NAS PRÁTICAS ESCOLARES	50
3.1. Perguntas mediadoras: emergência das concepções sobre leitura	51
3.2. 1o. Modelo: A limitação da inserção dos elementos de referência do aluno.....	54
3.2.1. Leitura: compreensão do conteúdo explícito.....	56
3.2.2. Leitura: evidenciação das formas gramaticais.....	58
3.2.3. Leitura: parafraseamento local e compreensão cumulativa	60
3.3. 2o. Modelo: o conhecimento prévio do leitor como manifestação da intertextualidade.....	63
3.4. Análise e categorização dos critérios de intertextualidade verificados no corpus	66
3.4.1. Intertextualidade por remissão ao tema.....	68
3.4.2. Intertextualidade por recuperação de aspectos estruturais.....	72
3.4.3. Intertextualidade por remissão à memória de experiência.....	74

3.4.4. Intertextualidade por remissão às fontes históricas de aparição 76

3.5. A constituição da leitura e do papel social do aluno: algumas implicações 80

Capítulo 4

4. A ESTRUTURA DE PARTICIPAÇÃO SOCIAL E AS RELAÇÕES INTERPESSOAIS 82

4.1. Controle Interacional e Polidez 84

4.2. As relações interpessoais dentro da assimetria controlada e da assimetria acentuada 88

4.3 Assimetria na tarefa social em curso: quem exerce o controle? 89

4.4. Estratégias discursivas reguladoras da interação: Reenunciação, Modalização e Proximidade 94

4.4.1. A Reenunciação (*revoicing*) nas relações interpessoais 95

4.4.2. O processo interpretativo da Modalização nas relações interpessoais 101

4.4.3. As estratégias de Proximidade nas relações interpessoais 106

4.5. A característica constitutiva do discurso pedagógico: algumas considerações 111

Capítulo 5

CONSIDERAÇÕES FINAIS	112
SUMMARY.....	116
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	117
ANEXOS.....	123

RESUMO

Dadas as condições históricas que caracterizaram a assimetria do discurso em sala de aula, como o professor está construindo relações dentro do ensino/aprendizagem de leitura? Partindo dessa reflexão, este trabalho analisa a interação, com foco nas estratégias discursivas e nas concepções teóricas sobre leitura de duas professoras em dois contextos sócio-culturais distintos.

Utilizando como unidade de análise o par pergunta-resposta, propusemos a investigar as concepções teóricas sobre a tarefa de leitura traduzidas nas práticas sociais e as tentativas de simetrização dentro da sala de aula, bem como as marcas lingüísticas evidenciando diferentes estratégias para condução das interações. Esses elementos constitutivos dos eventos de sala de aula foram analisados sob enfoque da perspectiva sociolingüística interacional, complementada pela dimensão macro-social, segundo a Análise Crítica do Discurso.

Constatou-se que as relações interpessoais foram mais simetrizadas no contexto menos privilegiado, ao juntarem-se estratégias de comunicação flexíveis e elementos intertextuais de referência de leitura. Verificou-se como o controle e a percepção do professor de seu papel foram fundamentais para uma (re)configuração da estrutura de participação dos alunos na relação interpessoal.

Palavras-chave: estratégias comunicativas do professor, prática social de leitura e relações interpessoais.

Introdução

No contexto da escola brasileira contemporânea são inúmeras as formas de mediação que estabelecem as relações interpessoais entre os participantes, bem como são diversas as concepções sobre o objeto de estudo produzindo efeitos nas interações. É evidente que toda escola não funciona da mesma maneira. No interior de uma mesma instituição, entre classes paralelas, o poder do professor cria modos muito diferentes de relações. Ao mesmo tempo, sua autonomia pode estar restringida pela instituição.

A despeito da diversidade de situações contextuais que estão produzindo sentidos nas interações, as práticas sociais exercidas dentro da sala de aula nascem de algumas regularidades que favorecem a formação de esquemas de ações e de interações relativamente estáveis. Em trabalho que trata do processo construtivo da identidade no letramento, Kleiman (1996) considera que a interação em sala de aula é uma “matriz pré-existente incompleta” que pode ser completada de diferentes formas pelos participantes na interação produzindo significados sociais. Entretanto, dadas as relações de poder intrínsecas, caberia indagar sob quais meios o poder do professor é efetivado e como ele está incidindo nas relações. O poder estaria relacionado tanto à manutenção e à reprodução de uma certa ordem social pré-estabelecida, como à transformação. Isso quer dizer que, o professor, valendo-se de sua posição detentora do poder discursivo, poderia contribuir para a transformação no movimento na estrutura de participação, ao criar condições que possibilitem a inserção do conhecimento do aluno na execução de tarefas.

Dado que nas instituições escolares o professor é a figura que detém o poder discursivo-pragmático dentro de sala, a interação objetiva o desenvolvimento de tópicos e a execução de tarefas que encontram-se previamente determinadas. Cabe ao professor a tomada unilateral de decisões sobre o que é relevante, apropriado ou suficiente em termos da negociação da informação. Ocorre que, por vezes, a agenda e as concepções sobre o objeto desconsideram a individualidade e perspectiva do aluno. Se as relações escolares ocorrem desse modo, então podemos considerar que a linguagem enquanto interação e construção conjunta de contextos e de ação sobre o outro não tem sido própria da escola, ainda mais quando as práticas sociais caracterizam-se pela inculcação do conhecimento.

A conjunção desses fatores dentro do ensino de língua materna, aliadas às concepções redutoras sobre o objeto de estudo são importantes nos processos de exclusão e responsáveis por criar um "analfabetismo funcional" (cf. Foucambert, 1997). Tornam-se mais agravantes ainda em contextos com alunos oriundos de meios com baixo letramento, em que há prevalência de uma variante da língua em desconsideração das outras práticas discursivas. Numa realidade social como a nossa, essa dinâmica de relações e de práticas discursivas incrementam os mecanismos de exclusão; por outro lado, contribuem para o distanciamento da linguagem e do interesse dos que conseguem superar os processos de repetência ou evasão.

O objetivo neste trabalho é estudar a interação nas aulas de leitura de duas professoras e as respectivas turmas de 5ª.série. O foco será a construção da interação e as concepções de leitura delas, tendo como cenário dois contextos sócio-econômicos distintos, um de uma escola pública, cujos alunos advêm de

meios pouco letrados, e outro de uma escola particular com alunos provenientes de um contexto com profissionais que valorizam muito a escrita.

Partimos de algumas questões sobre interação levando em conta as seguintes perguntas: **Poderia se pensar em uma participação qualitativa daquele que possui menor poder discursivo dentro do processo de ensino de leitura? Ou ainda, quais as práticas sociais de leitura que estão produzindo significados na escola?**

Pressupomos que são inúmeras as variáveis de caráter histórico-cultural interferentes nas relações interacionais, até as relativas às condições sócio-econômicas dos professores, sua formação, bem como a organização interna das instituições educacionais. Entretanto, partimos da perspectiva de que, no Brasil, existem poucas diferenças quanto aos modelos de ensino de leitura.

Obtivemos os dados baseados numa metodologia de pesquisa etnográfica interpretativa (Erickson, 1982), porque possibilita evidenciar o processo de construção de contextos de ensino/aprendizagem através da microanálise da interação para a explicação de alguns de seus determinantes. Para analisarmos os processos interativos partimos do recorte proposto pelo autor entre a estrutura social (SPTS, ou *social participation task structure*) e a estrutura da tarefa acadêmica determinada pelos tópicos do programa (SMTS, *subject matter task structure*).

Nosso trabalho também se apóia nos estudos advindos da sociolinguística interacional (Gumperz, 1982), e na análise do discurso proposta por Fairclough

(1992a e 1992b), isto é, os estudos sociolingüísticos são complementados pela dimensão macro-social, segundo a perspectiva desse último autor¹.

Emprestamos de Gumperz (op cit), a noção de flexibilidade comunicativa, dado que é um procedimento discursivo que serve para dinamizar mudanças na construção de contextos interacionais e de estruturas de participação. O estudo crítico do discurso de Fairclough constitui-se num aparato teórico importante para a investigação dos processos interativos em sala de aula. Dentro dessa perspectiva, dependendo de como o indivíduo se vale das convenções discursivas, ele contribui para a reprodução ou a transformação das relações e estruturas sociais que moldam o discurso.

Recorremos, ainda, aos estudos sobre as práticas de ensino de leitura que estão vigorando no contexto escolar brasileiro para analisarmos os pressupostos conceptuais de leitura obtidos nos dados construindo as estruturas acadêmicas. Também, baseados nos pressupostos da Teoria do Texto, tratamos da noção de *intertextualidade* (cf. Vigner, 1979; Jenny, 1979; Beaugrande & Dressler, 1981; Verón, e principalmente Koch, 1986, 1991) emergente nos dados de um dos sujeitos, e sua relação com as questões de legibilidade e de ensino de leitura.

No primeiro capítulo da tese o objetivo central é apresentar os subsídios teóricos deste trabalho e estabelecer relação entre a interação social e as práticas de leitura em sala de aula.

¹ A Análise Crítica do Discurso possibilitou relacionarmos a dimensão macrosocial com descrição lingüística e os processos de interpretação do discurso feitos sob enfoque da sociolingüística gumperziana. Se por um lado entendíamos que o estudo da microanálise da interação era importante para a reflexão aqui proposta; por outro, tornou-se necessário estabelecer relação entre interação e macroestrutura social, já que estávamos considerando que o poder encontra-se implícito nas relações escolares..

Apresentamos as questões metodológicas, as características associadas a nossa investigação, e os perfis dos sujeitos envolvidos, no segundo capítulo.

No capítulo 3, a análise focalizou a estrutura de participação acadêmica, tendo em vista as práticas discursivas e pedagógicas dos sujeitos, fornecendo matrizes de condutas nas práticas com leitura das professoras envolvidas no estudo.

No capítulo 4, fizemos a análise da interlocução e dos encadeamentos na interação professor-aluno dentro da estrutura de participação social.

O capítulo final traz as nossas conclusões sobre o papel do professor nas aulas de leitura.

Capítulo 1

1. A INTERAÇÃO E A PRÁTICA SOCIAL NA CONSTRUÇÃO DOS CONTEXTOS DE APRENDIZAGEM DE LEITURA.

1.1. De como se constituem os questionamentos.

São inúmeras as causas apontadas pelos trabalhos acadêmicos em circulação, para explicar a crise do ensino de língua materna no Brasil. As principais fazem referências à conjuntura sócio-histórica conseqüente da política sistemática de descaso e abandono do sistema escolar público¹. É claro que se trata de uma postura delineada dentro da lógica em que a educação deva agir a serviço de um programa de estratificação e diferenciação de grupos, estabelecendo a clássica ordem política baseada no ajuste à estratificação social². Assim sendo, a

¹ O abandono do serviço público de ensino é referido em ensaio de Dermeval Saviani a respeito dos estilos educacionais da América Latina. O autor coloca que, paralelamente à criação da “Nova República” em 1985 no Brasil, decorrente da “abertura lenta, gradual e segura”, alastra-se, a partir dos anos 80 por toda a América Latina, “induzida por organismos internacionais, à testa do Banco Mundial, uma tendência a desmantelar, onde existiam, e a desestimular, onde se pretendia implantar, os sistemas nacionais de ensino, em favor da privatização ou da municipalização dos serviços educacionais.” (1996:24).

² Algumas propostas de reformulação educacional com o objetivo de ajustá-la à rígida estratificação social que foram implantadas ao longo da história da educação latino-americana podem, analogamente, aplicar-se ao que ocorre no Brasil. O historiador uruguaio Germán W. Rama, ilustra bem como se estabelecem as relações entre estrutura social e educação no trecho que extraiu de uma Diretriz para a Educação do Ministério de um país latino-americano que enuncia: “A quantidade de alunos de curso básico que não estão capacitados para seguir normalmente seus estudos é surpreendentemente maior do que se imagina (...)Eles devem ser classificados para efeitos pedagógicos como deficientes ou atrasados e exigem uma Educação Básica Especial (...) Dadas as características próximas à irrecuperabilidade para estudos médios por parte dos componentes da Educação Básica Especial, esta deve considerar uma grande medida de formação profissional no conteúdo de seus programas (...)”. E mais adiante: “(...) a

escola como agência responsável por reproduzir as relações sociais, irá refletir e legitimar a ordem social vigente indefinidamente e consubstanciá-la na expulsão pela repetência, na evasão.

As más condições de trabalho do professor, sua formação deficitária e o processo de desvalorização da sua posição constituem-se resultantes, em parte, também desse descaso. A esse respeito, como bem prefacia Kleiman, em trabalho sobre ensino e leitura na escola, “a voz do professor raras vezes é ouvida no coro daqueles que denunciam a situação (*de abandono do ensino pelas autoridades*)”. E mais adiante, “(...) faz parte do processo de diminuição do professor deixá-lo sem acesso à palavra escrita, seja como leitor, porque nem sequer pode comprar aquilo que é instrumento para seu trabalho, seja como escritor.” (1994:10, grifo nosso). Consideramos o descaso pela rede pública como co-responsável pelo ensino deficiente de língua materna dentro desse contexto; isto explicaria, em parte, como o ensino de língua materna tem perpetuado a formação de analfabetos funcionais (cf. Foucambert, 1997)³. Sabemos que as escolas públicas servem a uma população que está colocada numa posição subordinada às relações dominantes⁴ o que incide num ensino pouco eficiente.

quantidade de estudantes que concluem a educação média excede em muito a capacidade das universidades, (...) a educação profissional deve ser de conclusão, quer dizer, não destinada a seguir estudos superiores.” (1996 pp: 77-78). Em resumo, encontra-se implícita nesse programa a idéia da origem genética da inteligência e da correlação entre esta e a estratificação social de origem.

³ O termo, para o autor, designa a pouca familiaridade com as razões do uso e com as redes da comunicação escrita. No contexto francês, “analfabetismo funcional” afeta uma porcentagem de 10 a 15 % da população total, a qual por falta de uma utilização real da escrita depois do período escolar, acaba perdendo em poucos anos a capacidade de utilizar a escrita (1997:13).

⁴ Em uma análise crítica a respeito das propostas neoliberais na escola e na educação, Silva (1994) estabelece as diferenças entre escola pública e privada: “as escolas

Contudo, o ensino de LM tem formado leitores pouco críticos, mesmo que as condições de ensino não se constituam fatores de exclusão, e mesmo sem desconsiderarmos a vantagem sócio-cultural inicial dos alunos vindos de grupos mais privilegiados. Nas práticas de leitura instauradas na escola há muito pouca consideração da perspectiva do aluno nas tarefas de entendimento dos textos.

Partindo destas reflexões, visamos estudar neste trabalho a construção da interação nas aulas de leitura em duas 5as. séries de duas professoras com graus de letramento semelhantes tendo como cenário dois contextos sócio-econômicos distintos, um de uma escola pública, cujos alunos advêm de meios pouco letrados, e outro de uma escola particular com alunos, provenientes de um contexto que valoriza muito a escrita. Traçaremos algumas considerações importantes para a nossa reflexão, sobre a relação entre práticas sociais e discursivas e a construção de sentidos nas aulas de leitura. O foco de análise será na interação, para explicitarmos tanto as relações sociais que estão sendo construídas, como as práticas sociais de leitura e seus reflexos nas interações estudadas. Para isso, levamos em conta o seguinte: **i)** o exercício de papéis diferenciados nas aulas de leitura (estar na posição de professor x estar na posição de aluno), inerente ao aparato institucional; e **ii)** as concepções sobre prática de leitura do professor. Ambos estão traduzidos lingüisticamente nas práticas discursivas dentro das interações.

privadas não são mais eficientes que as escolas públicas por causa de alguma qualidade inerente e transcendental da natureza da iniciativa privada (...), mas porque um grupo privilegiado em termos de poder e recursos pode financiar privadamente uma forma privada de educação (sem esquecer a vantagem de capital cultural inicial (...)de seus filhos, em cima do qual trabalham as escolas privadas.”(1996:20). Esta afirmação, embora possa parecer generalizante - e os dados presentes neste trabalho confirmam uma situação diversa da afirmada por Silva - acreditamos que a estrutura deficitária das escolas públicas e o fato de estarem servindo a uma população de baixa renda, contribuem para condições ruins de ensino.

Considerávamos, ao mesmo tempo, que quanto ao ensino de leitura hoje, em que pesem as variações nos diversos tipos de escolas no Brasil - públicas ou particulares -, existem muito poucas diferenças no que tange ao modelo de leitura praticado. Diferenciando-se essencialmente quanto aos “métodos” de ensino, as escolas perpetuam o tipo de orientação da classe média como modelo universal nas sociedades ocidentais. Esse padrão escolar para Terzi (1995), “mostra que o desconhecimento da orientação de letramento do grupo social a que pertence a criança pode impedir a compreensão do desenvolvimento das necessidades que ela apresenta”. Em meios iletrados a questão se agrava, considerando que as crianças chegam à escola apresentando “um grau bastante incipiente de letramento, uma posição de não valorização da escrita e que utilizam na oralidade uma variante lingüística discriminada pela instituição.” (op. cit.:99). A linguagem da escola não é a do aluno, seja pela prática redutora e impositora de somente uma norma, seja porque em algumas práticas tradicionais de ensino de LM, as noções de ensino/aprendizagem de leitura e escrita são traduzidas em posturas reducionistas que abrigam concepções correntes sobre leitura como decodificação, e escrita como transposição da oralidade.

Desconsidera-se, por um lado que, a relação entre como / o que se escreve demonstra a perspectiva de onde se enuncia e a intencionalidade das formas escolhidas. Por outro lado, não se concebe que a leitura seja a (re)atribuição de sentidos.

Ora, a (re)atribuição de sentidos presume inserção, na interação, da perspectiva do aprendiz, o que seria problemático, se estamos tratando de um contexto formado por relações de participação assimétricas. Se o meio no qual a

criança está inserida é responsável pelo nível baixo de leitura, ele pode ser agravado pelas *práticas sociais e discursivas* que se instauraram e legitimaram na escola. A assimetria é uma noção importante para as questões que queremos tratar neste trabalho. Ela gera desigualdades e pode determinar os turnos de fala, designando aos participantes um papel conversacional diferenciado; de quem ensina e de quem aprende.

Entretanto, a despeito da desigualdade de participação e das dificuldades que a escola pública enfrenta, nossa hipótese era de que o professor é a figura que irá minimizar a condição de assimetria, tanto da estrutura de participação, quanto da distribuição do conhecimento.

Atribuir as diferenças na dinâmica interacional dos contextos analisados somente às características sócio-culturais pode encobrir outras variáveis. Considerávamos que o papel do professor era um fator importante, apesar de que os estudos sobre letramento e práticas sociais na família e na escola prediriam que na escola particular, a interação entre a professora e os alunos nas aulas de leitura, caracterizar-se-ia por apresentar uma assimetria de participação **menos** acentuada do que no outro contexto. Isso pelo fato de os alunos possuírem a vantagem inicial do nível sócio-cultural ser mais elevado. Entretanto, o pressuposto do qual partíamos confirmou-se, pois mesmo consideradas as condições sociais dos alunos, constatamos que aquele professor da escola pública teve papel preponderante para construção de relações mais simetrizadas.

Considerando que indivíduos de classes sociais diferentes são desiguais face à construção de sentidos e que isto se configura nas interações, o fato de haver distinções sócio-culturais entre os dois contextos estudados nos levou a retomar alguns estudos relativos a letramento e práticas discursivas.

Para Rojo (1995:82), em trabalho que mostra as diversas concepções valorizadas e correntes sobre a escrita, os diferentes modos de se fazer sentido sobre o objeto escrita adquire sentido para o sujeito, “na dependência do(s) sentido(os) que se apresenta (m) para seus diferentes grupos sociais de inserção”. Nesse sentido, também os estudos sobre práticas discursivas e eventos de letramento desenvolvidos por Heath (1982, 1983), são importantes para as reflexões a respeito de como a escola, ao não considerar as práticas discursivas dos alunos, perpetua a diferenciação entre os grupos. Os resultados mostram que o modelo universal de orientação letrada, ou o que prevalece na escola, constitui uma oportunidade de continuação do desenvolvimento lingüístico para crianças que foram sociabilizadas nos grupos majoritários, altamente escolarizados, e constitui-se uma ruptura nas formas de fazer sentido a partir da escrita para crianças não pertencentes a estes grupos, sejam eles pobres, ou de classe média com baixa escolarização.

Heath estuda etnograficamente os eventos de letramento em três comunidades no sul dos Estados Unidos. Na primeira, no interior do grupo de alto nível de escolarização a escrita constitui parte essencial para fazer sentido, tanto na interação entre os participantes, como em relação às estratégias interpretativas. Nesse contexto, por exemplo, numa atividade como contar estorinha antes de dormir, criança e adulto alternam turnos em diálogos estabelecidos de rotinas para que a criança *fale descontextualizadamente de um objeto arbitrário que se encontra no papel*. Há, portanto, uma intensa atividade de verbalização sobre o objeto escrito que é muito valorizado. A mesma prática de se contar estorinha, embora presente na segunda comunidade de classe média revela padrões de extração de significado da escrita diversos do outro grupo. A escrita para esse

grupo tem função muito ocasional e é utilizada nos registros para auxílio da memória, para contato com a família, e para transações de compra e venda. Já o terceiro grupo, não possui material escrito e as crianças não participam de eventos de leituras de livros infantis. Elas são expostas somente a eventos de letramento em que os adultos da comunidade negociam oralmente o significado de um texto. Ao ingressarem na escola, as crianças desse último grupo apresentam muitas dificuldades em relação à leitura, já que a escrita e as perguntas de identificação não têm o mesmo sentido para elas.

A escola falha porque ao ignorar as características de letramento das crianças, não lhes oferece um ensino que de fato necessitam. Cabe lembrar as teses, cujas bases deterministas explicam o baixo nível de leitura como um déficit ao atribuírem a dificuldade em ler, em aprender e em pôr em prática a uma falta de aptidão.

Em contrapartida, com muito tenra idade, aquela criança da primeira comunidade focalizada no estudo de Heath, aprendendo a falar sobre a escrita, já atribui sentidos a ela e está familiarizada com as práticas discursivas comuns na escola.

Indivíduos oriundos de classes sociais diferentes são muito desiguais face às práticas discursivas, já que as famílias e culturas de diferentes estratos sociais não têm condição de preparar da mesma forma os seus filhos. Nesse sentido, Terzi (1995) aponta para a importância de se incorporarem práticas em sala de aula em que predominem as experiências do aluno com a linguagem escrita para os alunos oriundos de contextos pouco letrados. Como ela bem argumenta:

“...com alunos de meios iletrados, que no período pré-escolar têm exposição muito limitada à escrita e não-participação em eventos de letramento, a apresentação da escrita como uma forma de expressão de sentidos, desde os primeiros momentos das crianças na escola, é imprescindível a fim de que elas possam utilizar a experiência que trazem com língua oral no desenvolvimento do processo da construção da escrita.” (1995:115)

Quanto às questões que nos direcionavam, tanto os fatores relacionados ao letramento, somados a outras causas levantadas aqui, como o descaso pelo ensino das camadas pobres, a perpetuação de práticas de ensino de língua destituídas de sentido, a não-consideração da linguagem do aprendiz dentro da relação de assimetria explicariam o fracasso na leitura do aluno oriundo de comunidades iletradas.

Ao mesmo tempo, estamos considerando que nos meios sócio-economicamente privilegiados que valorizam a escrita, o padrão escolar de ensino de leitura e escrita - mesmo que não represente um choque lingüístico, ou não se constitua fator principal de exclusão - tem se mostrado responsável pela formação de leitores não-críticos. Nesse contexto, as práticas encontram-se, ainda, muito atadas a programas de ensino de leitura e escrita redutores da sua especificidade, seja por imposições institucionais, ou por concepções de ensino do professor.

Para começarmos nossa investigação era importante conhecer as práticas que estavam vigorando e construindo sentidos dentro do contexto ensino/aprendizagem de LM para aqueles que conseguem escapar do processo de exclusão do sistema público. Ao mesmo tempo, precisávamos focalizar o ensino dado ao aprendiz oriundo da escola particular. As noções a respeito do papel social exercido pelo professor, da sua orientação para objetivos gerais (natureza

dos métodos para aprendizagem), bem como das regras éticas (sobre o exercício da autoridade, a avaliação), foram parâmetros importantes para a nossa tese.

Procuramos nos estudos das pesquisas sobre interação na sala de aula das últimas décadas (Sinclair e Coulthard, 1975; Mehan, 1979; Cazden, 1988; Cicourel, 1985, 1990, e Fairclough, 1992), respostas às nossas questões sobre que práticas estão construindo sentidos nas aulas de leitura.

Outros estudos sobre interação predizem que as condições favoráveis de ensino/aprendizagem de leitura estariam sustentadas numa atividade interacional que possibilita o encontro de diferentes perspectivas e conhecimentos dos participantes nas interações, na busca de um “horizonte consensual” pela negociação de sentidos. O termo negociar significa proceder a ajustamentos, ou, nas palavras de Perrenoud (1995:196), “inscrever, na situação didática, tempo para analisar e dispor a situação em função das reações do aluno”.

1.2. Práticas sociais e discursivas no ensino de leitura e escrita: implicações na interação.

Considerando algumas reflexões contemporâneas segundo as quais a construção de sentidos está relacionada às práticas discursivas (cf. Fairclough, op cit.), determinantes das maneiras de se fazer sentido, cabe pensar no poder discursivo exercido pelo professor, manifestado no controle da aula. A questão é que o poder, manifestado através da linguagem tem, a nosso ver, importantes implicações no ensino: desenvolver atitudes favoráveis ou desfavoráveis à aprendizagem.

Se o evento de sala de aula é constituído por situações dialógicas marcadamente assimétricas e por eventos de comunicação em que a distribuição de poder, do controle e do conhecimento não é equitativa, isso terá reflexos para a aprendizagem. Caberia saber que princípios desenvolver para que haja formas de participação mais equilibradas, com objetivo de busca conjunta para se criar um contexto de ensino/aprendizagem de leitura que considere, por exemplo, a diversidade no grau de letramento de cada comunidade e suas reais necessidades. Nesse sentido, consideramos que o ‘confronto’ de perspectivas seja indispensável para a busca conjunta de uma situação que favoreça o ensino e a aprendizagem em LM. As relações estabelecidas dentro de sala de aula, contudo, dificultam a incorporação da perspectiva do aprendiz aos processos da interação, dada a própria característica do discurso pedagógico que coloca professor e aluno em posições estatutárias distintas. Elas se materializam no modo “naturalizado” (cf. Fairclough, op.cit.) de fala dentro de sala de aula determinando os papéis.

As bases históricas do papel atribuído ao professor e a consolidação da profissão docente foram encobertas por esse processo de “naturalização” ao qual se refere o autor. Cabe ressaltar aqui que o papel do professor consolidou-se em decorrência da intervenção e de seu enquadramento pelo Estado (aquele que “professa”), que substitui a Igreja como entidade de tutela do ensino. O que caracterizou-o como mero executor da transmissão de um saber que lhe é pré-determinado revela a divisão social do trabalho, que está na origem do autoritarismo e da tecnocracia na educação. O autoritarismo, erigido sobre o que está determinado e a tecnocracia, calcada na pré-determinação de como executar a tarefa de “professar o saber”, despoja-o do contexto sócio-histórico que lhe dá sentido. É importante considerar que, curiosamente, no contexto atual de ensino,

embora o professor tenha a posição de representar uma elite, outorgada pela Instituição-Escola, a bem da verdade, não é parte dela.

Professor e aluno reconhecem seu próprio lugar sem ter recebido uma ordem, o que revela a dimensão ideológica da relação social de ser professor e de ser aluno, manifestando-se no nível das práticas discursivas.

Os papéis participativos planificam-se textualmente no momento da interação, estabelecendo estruturas de participação social mais ou menos estáveis no interior dos diálogos. Uma estrutura de participação comum tem o padrão IRA⁵ (Sinclair & Coulthard, 1975; Cazden, 1989), de iniciação, resposta e avaliação, reflete no contexto das instituições escolares uma das relações naturalizadas tácitas que têm a figura do professor como detentora do poder discursivo-pragmático e o aluno como aquele que atua, em princípio, sem desafiar essa autoridade⁶ como pressuposição acerca do papel que devem exercer. Assim sendo, as práticas discursivas na escola vinculam-se aos papéis que devem exercer os participantes e suas concepções sobre o objeto e refletem-se nas interações.

Paradoxalmente, o padrão de fala IRA e as relações interpessoais não são mais tão rígidos no contexto de ensino atual (cf. Kleiman, 1996). Contudo,

⁵ Segundo Kleiman (1996), no contexto escolar vigente atualmente, a tomada de turnos, a seleção do falante, e a avaliação do mesmo não seguem rigidamente o padrão típico IRA da estrutura de fala de sala de aula. Embora as relações interpessoais não possuam traços tão rígidos, o controle interacional ainda continua sendo exercido, através da seleção de tópicos, seleção do enquadre (v. também, Kleiman, 1993), e pelo fato de se aderir de maneira frouxa a uma agenda pré-determinada”.

⁶ O conflito, não a “cooperação”, é elemento estrutural e quase norma nas interações de contextos de assimetria muito marcada como, por exemplo, nas aulas de alfabetização de adultos, há elementos indicativos do estabelecimento de elos de identificação entre os alunos em situação de não cooperação com a professora alfabetizadora (cf. Kleiman, 1995; 1996). Contudo, a autoridade do professor ainda é prevalecente.

perpetua-se ainda a relação assimétrica, mesmo que ela não esteja tão evidente, como quando as interações ocorrem entre participantes de mesma condição sócio-cultural. Ao professor cabe prescrever o elenco de atividades e os conteúdos curriculares; e aos alunos, submeterem-se a uma posição em que na maioria das vezes, se desprezam seus interesses e valores, bem como sua linguagem, sejam as suas concepções genéricas acerca do mundo, sejam os fins almejados pela escolaridade.

O padrão discursivo clássico com preponderância da voz do professor, a nosso ver pode tanto impedir, como permitir a inserção da perspectiva do aluno. Isso implicaria em importantes questões para o ensino. *Como saber sobre o modo pelo qual está se dando a compreensão numa aula de leitura, se a voz do aluno não está sendo ouvida e seu conhecimento confrontado?* A inclusão do conhecimento do aluno e de sua fala a respeito de como ele está compreendendo a leitura implica em mudança no movimento discursivo da sala de aula.

Estudos que preconizam a implantação de uma política de ensino promotora de uma educação democrática e igualitária, defendem a importância de se assumir posturas interpretativas com objetivos de sensibilização de professores, fazendo-os refletir sobre as atividades de linguagem, bem como sobre a premência de se incorporarem práticas discursivas que possibilitem um ensino de leitura e escrita mais eficiente.

A importância de se fazer uma reflexão sobre a prática fez com que embasássemos este trabalho em teorias que possibilitassem uma visão crítica dos processos de construção da interação.

Pesquisas descritas na literatura que propõem um enfoque teórico crítico do discurso (Fairclough, 1992b), seriam subsídio para examinar as relações que estão em jogo nas interações. Uma vez que a maneira de falar e ver o mundo estão inseparavelmente conectadas, as relações examinadas, nessa perspectiva, poderiam tornar evidentes e identificar as estratégias de negociação de sentido, negociação do controle e do poder. Isso seria subsídio para a tomada de consciência dos sujeitos envolvidos das relações que estão em jogo na interação e viabilizar-se o que Fairclough chama de transformação.

O conceito de transformação, a nosso ver, não desconsidera abordagens teóricas sobre a relação entre escola, cultura e linguagem e a reprodução das relações sociais (por exemplo, como encontramos em Bourdieu e Passeron, 1977). Segundo essas correntes, na sua lógica interna, a escola reproduziria a divisão de classes sociais permitindo a reprodução da cultura dominante, ou seja, reforçaria como poder simbólico, a reprodução contínua das relações de força no seio da sociedade.

Contudo, se entendemos que a transformação está vinculada à criatividade e espontaneidade na produção local dos significados sociais, ela é possível e poderia preservar o direito e bem estar do aluno, a despeito de a interação vir determinada por regras que a sociedade impõe pela instituição.

Entendemos que a preservação do indivíduo-aluno se efetive através da *legitimação do seu conhecimento pelo professor, pela simetrização e transformação dos papéis institucionais*; não desconsiderando com isso, que são condições insuficientes para a transformação da relações sociais. Porém são importantes para simetrização dentro das relações institucionais e na preservação da face dos indivíduos. Nesse sentido, conforme bem coloca Kleiman (1996), em

trabalho em que analisa a construção da identidade de grupos minoritários em sala de aula:

“ Se, por um lado é difícil imaginar uma situação em que a transformação social fosse efetivada apenas através da estratégias e mecanismos discursivos, por outro lado, o próprio conceito de si do indivíduo seria preservado”.

Partindo *a priori* das posições acima, consideramos importantes os estudos de interação centrados na análise crítica do discurso em sala de aula, de concepção “não idealista” da comunicação social. As diferenças entre a linguagem da escola e a linguagem do aluno são consideradas barreiras para a aprendizagem, e colocam a questão do conflito como constitutiva às relações de interação. A visão “não idealista” contrapõe-se à concepção griceana que pressupõe sujeitos cooperativos com experiência e objetivos compartilhados nos moldes idealistas de compreensão, que não podem aplicar-se à situações normais de interação, posto que elas pressupõem a presença de conflitos. (cf. Mey, 1987). Quando consideramos a interação de grupos muito diferenciados, quanto a seus valores, crenças e atitudes em que há assimetria muito marcada entres os participantes em relação ao poder, o conflito é considerado a norma (v. Kleiman, 1994, 1995; Signorini 1995).

No contexto de sala de aula, o conflito pode existir, mesmo quando a interação examinada pareceria ser uma construção mais simétrica e flexível, sem que, por exemplo, se siga padrões rígidos de organização da fala; ou sem que haja diferenciação sócio-cultural entre o professor e os alunos. A despeito também, de que os dois participantes tenham conhecimento tácito dos papéis que devem desempenhar e dos padrões formulaicos que devem seguir.

Sendo assim, os estudos analítico-discursivos da interação são importantes. Eles poderiam elucidar os desalinhamentos e os mal-entendidos, muitas vezes escamoteados na interação numa homogeneidade e transparência aparentes, causadoras de efeito ilusório de ausência de conflitos e de compartilhamento “falso” da linguagem.

Paradoxalmente, consideramos que o conflito pode se constituir num dos fatores que nortearão o professor, desde que seja entendido e analisado na interação.

1.3. Dos princípios teóricos fundamentais:

Dadas as considerações sobre a importância do estudo crítico da linguagem na interação para elucidação das relações que estão envolvidas nos contextos de sala de aula, os estudos que fundamentarão o presente trabalho baseiam-se na pesquisa etnográfica de Erickson, (1982); nos estudos advindos da sociolinguística interacional (Gumperz, 1982), porém, complementados por uma dimensão macrossocial, tal como a desenvolvida na análise do discurso proposta por Fairclough (1992a; 1992b). Os dados apontaram para a importância também, de recorrermos aos pressupostos da Teoria do Texto para tratarmos da noção de *intertextualidade* e a relação com a legibilidade na tarefa acadêmica. A intertextualidade é um fator emergente nos dados referentes às aulas ministradas por uma das professoras.

Optamos por basear o estudo na pesquisa etnográfica interpretativa a partir de Erickson. Nessa perspectiva, o discurso escolar é uma construção social, por meio do qual há uma ação social que leva em consideração a ação do outro. Segundo o autor, a negociação de sentido irá depender de ajustes tanto da estrutura de participação social (SPTS, *social participation task structure*), como da estrutura da tarefa acadêmica (SMTS, *subject matter task structure*). Os conteúdos determinados no currículo e sua relação com formas de interação são centrais para os estudos de interação e aprendizagem (vide também, Kleiman, 1991).

Dentro dessa perspectiva, portanto, o discurso em sala de aula depende de ajustes que irão balizar a atuação dos participantes dentro da estrutura da participação social relativa aos aspectos sócio-culturais dos participantes, e da estrutura da tarefa acadêmica determinada pelos tópicos do programa e concepções sobre o objeto.

O recorte analítico proposto por Erickson (op cit.) relaciona-se, no nosso caso, a dois aspectos de ordem teórico-metodológica, que operacionalizarão as análises; quais sejam, no capítulo 3, procederemos à análise da *estrutura acadêmica* refletida nas microinterações, através da análise da interface entre concepção de texto e desenvolvimento das tarefas de leitura de texto nas aulas dos sujeitos envolvidos no estudo. Desse modo, em relação a aspectos mencionados referentes ao processo de estruturação acadêmica, tornar-se-á importante ressaltar nesse mesmo capítulo, os estudos teóricos sobre a *intertextualidade* como um fator emergente da estrutura acadêmica em construção e constituinte das questões de legibilidade. Por outro lado, para examinarmos a questão da estrutura de participação social (SPTS), a partir da separação feita por Erickson, os processos

microinterativos serão analisados no capítulo 4, conforme foi mencionado na introdução deste trabalho.

Ao mesmo tempo, seguindo Gumperz (op cit.), pressupomos que os aspectos interpretativos da relação entre os participantes da interação são elementos importantes e interferentes na aprendizagem dentro do contexto de sala de aula. E é dentro dessa perspectiva que colocamos nossa questão a respeito da natureza dos contextos de ensino e aprendizagem que estão sendo criados nas interações.

Estudar os microprocessos é, por um lado, estudar o que é dito em situações interacionais, como é dito e sob quais circunstâncias é dito, e, por outro lado, é estabelecer relação entre a interação e a macroestrutura social, pois estamos considerando que há a forte presença do poder permeando as relações nesse contexto.

1.3.1. A concepção tridimensional do discurso de acordo com Fairclough .

A Análise Crítica do Discurso (CDA) situa-se dentro de uma área de estudos lingüísticos cujas influências mais importantes advêm das teorias sociais de Foucault, Bourdieu, Althusser e Habermas e Pêcheux -, e associa análise textual com uma teoria social do funcionamento da língua nos processos político e ideológico. Para Fairclough (1991), os estudos críticos da língua mostram os efeitos constitutivos que o discurso tem sobre as identidades sociais, as relações sociais e os sistemas de conhecimento e de crenças, que normalmente não são aparentes no discurso dos participantes. Para o autor, os estudos discursivos da

década de 70, principalmente os de origem anglo-saxã, apesar de terem passado do código lingüístico à interação, concentravam-se mais na descrição de formas interativas. Neles, privilegiava-se a visão do texto “visto como produto, e muito pouca ênfase era dada aos processos de produção e interpretação dos mesmos.”(Fairclough, 1992a:28)⁷.

Nessa perspectiva, procuramos dar às análises um enfoque crítico, não descritivo apenas, mas interpretativo e explicativo das diferentes formas de comunicação dentro dos contextos sociais em que se dão.

A CDA, conforme argumenta Fairclough, coloca as instituições como responsáveis pela construção discursiva e ideológica dos indivíduos. As bases da análise crítica do discurso têm uma fundamentação lingüística marcada e associam a análise lingüística do texto com uma teoria social do funcionamento da língua nos processos políticos e sociais. Fairclough argumenta que toda prática discursiva é vista sob uma perspectiva tridimensional: o *texto* (a atualização dos discursos em linguagem), a *interação* e a *ação social*, que para ele, são instâncias discursivas inseparáveis. A interação envolve processos de produção do texto e interpretação que por sua vez, são dependentes da ação social. O texto reflete em seus aspectos formais e estilísticos, os processos de produção e apresenta pistas para sua interpretação. Para se proceder a uma análise do discurso, segundo o autor, ela deve ser em três dimensões: a *descrição* (em termos das características formais do texto emergente), a *interpretação da interação* (como as convenções são usadas e governam as interações), e *explicação* (de como as duas primeiras

⁷ Este argumento é traduzido por nós: “In critical linguistics, there tends to be too much emphasis upon text as product, and too little emphasis upon the processes of producing and interpreting texts.” (Fairclough, 1992:28).

dimensões estão inseridas na ação social). Assim, para Fairclough (1992b: 10), o diagrama das instâncias discursivas estaria configurado como mostra a figura 1:

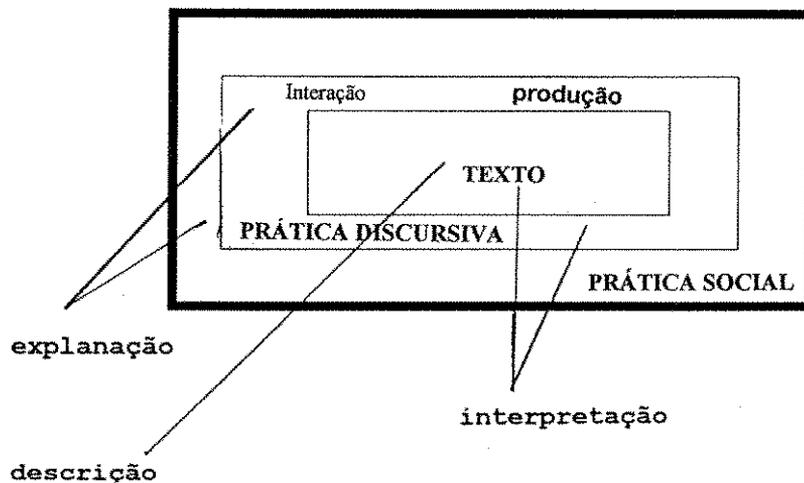


fig. 1: Diagrama da concepção tridimensional do discurso de acordo com Fairclough .

Fairclough considera o discurso um complexo que interrelaciona esses elementos: a prática social, a prática discursiva, e o texto. O discurso tem a propriedade de ser constituinte das relações sociais no sentido de poder reproduzi-las e transformá-las na interação, sem deixar de ser determinado pelas mesmas relações sociais e pelo contexto no qual é gerado.

Dependendo de como o indivíduo se vale das convenções discursivas, ele contribui para a reprodução ou a transformação das relações e estruturas sociais

que o moldam. O autor discorre sobre uma série de proposições (desiderata) que seriam básicas, segundo ele para se proceder a uma análise crítica do discurso:

“1) Os textos lingüísticos são o objeto de análise e são analisados em termos de sua própria especificidade. As seleções dos textos para representar um domínio particular de uma prática devem considerar a diversidade de práticas e evitar a homogeneização.

2) Em adição aos textos como produtos do processo de produção textual e interpretação, os próprios processos são analisados. A análise em si é vista como interpretação, e os analistas devem estar sensíveis às suas próprias tendências interpretativas e as razões sociais para elas

3) Os textos são heterogêneos e ambíguos, e diferentes configurações de diferentes tipos de discursos devem ser traçadas sobre a produção e interpretação dos mesmos.

4) O discurso é estudado histórica e dinamicamente em termos das trocas de configurações dos tipos de discursos nos processos discursivos, e em termos de como essas trocas refletem e constituem os processos amplos da mudança social.

5) O discurso é socialmente construtivo, constituindo sujeitos sociais, relações sociais e sistemas de conhecimentos e crenças.

6) A análise do discurso diz respeito não somente às relações de poder no discurso, mas também sobre como as relações de poder moldam e transformam as práticas discursivas de uma sociedade ou instituição.

7) A análise do discurso trata do seu funcionamento na transformação criativa das ideologias e práticas, como também, da sua função em assegurar sua reprodução.

8) Os textos são analisados em termos dos diversos aspectos de forma e significado pertencentes às duas funções, ideacional e interpessoal da língua.” (1992a pp.: 35-36, tradução e itálicos nossos).⁸

⁸ O original do quadro colocado como desiderata para uma análise crítica do discurso, segundo Fairclough, consta do seguinte:

“1- The object of analysis is linguistic texts, which are analysed in terms of their own specificity (compare Pêcheux). Selections of texts to represent a particular domain of practice should ensure the diversity of practices is represented (compare Sinclair and Coulthard) and avoid homogenization (compare Pêcheux).

2- In addition to texts as “products” of processes of text production and interpretation, these processes themselves are analysed (compare Sinclair and Coulthard and critical linguistics, and see the approach to critical analysis in van Dijk (1988) for detailed attention to discourse processes). Analysis itself is seen as interpretation, and analysis seek to be sensitive to their own interpretative tendencies and social reasons for them (compare Sinclair and Coulthard, Conversation Analysis, Critical linguistics).

3- Texts may be heterogeneous and ambiguous, and configurations of different discourse types may be drawn upon in producing and interpreting them (Labov and Fanshel; compare conversation analysis, first generation Pêcheux group).

No discurso escolar, o poder do professor é intrínseco em toda interação e está direcionando a criação de contextos de ensino/aprendizagem nas relações de qualquer contexto sócio-econômico. A escola falha, como instituição, ao acentuar as diferenças entre os discursos, pois ao invés de situar o aluno dentro de uma forma de interação em que a diferença é tolerada, exclui aquele que possui discursos não aceitos dentro dela.

As possibilidades de negociação têm limitações, dadas: 1) as condições sociais e desigualdades na distribuição do conhecimento entre os participantes; e 2) as maneiras “naturalizadas” e legitimadas de como, quando se fala, sobre o que se fala nesse contexto e sob quais expectativas o diálogo acontece, que são responsáveis pela opacidade do discurso produzido. A descrição das interações vistas sob a perspectiva crítica do discurso possibilita que se evidencie relações que podem estar implícitas, mas se forem analisadas dentro dessa perspectiva. Tal como é proposto pela sócio-lingüística interacional é necessário conhecer a

4- Discourse is studied historically and dynamically, in terms of shifting configurations of discourse types in discourse processes, and in terms of how such shifts reflect and constitute wider processes of social change (“second generation” Pêcheux group, social semiotics; compare Labov and Fanshel, first generation Pêcheux group, critical linguistics).

5- Discourse is socially constructive (Critical linguistics, Pêcheux, Potter and Wetherell), constituting social subjects, social relations, and systems of knowledge and belief, and the study of discourse focuses upon its constructive ideological effects (Pêcheux, Critical linguistics; compare Labov and Fanshel).

6- Discourse analysis is concerned not only with power relations in discourse (compare conversation analysis), but also with how power relations and power struggle shape and transform the discourse practices of a society or institution (second generation Pêcheux group; compare non-critical approaches, Critical linguistics).

7- Analysis of discourse attends to its functioning in the creative transformation of ideologies and practices as well as its functioning in securing their reproduction (compare Pêcheux, Critical linguistics).

8- Texts are analysed in terms of a diverse range of features of form and meaning (e.g. properties of dialogue and text structure as well as vocabulary and grammar) appertaining to both the ideational and interpersonal functions of language (compare Potter and Wetherell, Pêcheux).” (1992:36)

natureza do evento de sala aula pela explicitação do tipo de discurso em que as falas dos participantes não só manifestam uma relação assimétrica de direitos advinda das relações sociais e das identidades construídas nos contextos, como a idéia que os participantes têm da sua natureza.

A utilização desse tipo de referencial para a análise do discurso em sala de aula revelou como as concepções de ensino/aprendizagem, e também o comportamento discursivo na interação professor aluno (o “turn-taking system”, por exemplo), foram regulados pela presença da representação de poder na figura do professor.

O estudo crítico seria aparato para se compreender melhor as diferentes formas de se construir sentido nas práticas e as formas de comunicação. Assim, estaríamos relacionando a questão do poder à descrição lingüística e os processos de interpretação do discurso no nível microinteracional, a uma dimensão macrossocial. O poder, para Fairclough, está relacionado tanto à possibilidade de manutenção e reprodução de uma certa ordem social pré-estabelecida, quanto à possibilidade de transformação através da criatividade. Essa ordem revela que a interação na instituição escolar advém de conceitos interiorizados, crenças cristalizadas na rotina do cotidiano, que acabam por “naturalizar” e legitimar práticas.

A proposta do autor, no nosso estudo, vem complementar e compatibilizar-se com a perspectiva da sociolingüística interacional. Não podíamos estudar as relações de *poder* somente dentro do enfoque dessa última corrente. Nesse sentido, procuramos estender a discussão sociolingüística, seguindo a outra orientação. No quadro apresentado antes evidenciamos, em itálico, alguns procedimentos também relacionados à tradição interpretativa do

microsocial, ou seja, a prática social é considerada como algo que as pessoas ativamente produzem através de procedimentos partilhados, comuns. A perspectiva de Fairclough mostra que se quisermos colocar em prática qualquer tipo de análise lingüística que seja, não devemos, contudo, dissociar a produção lingüística de valores ideológicos.

1.3.2. A sociolingüística interacional gumperziana e a estrutura de participação social.

Inúmeras discussões teóricas foram realizadas ao longo destes anos com a finalidade de descrever os padrões interativos dentro das salas de aula e relacioná-los com as identidades sociais. Contudo, partiremos da sociolingüística interacional proposta por Gumperz, em que os estudos ganharam dimensão interpretativa em que os aspectos do ambiente e as vivências do professor e do aluno começam a ser encarados como elementos importantes e interferentes na aprendizagem dentro de sala de aula.

A sociolingüística interacional baseia-se no aparato teórico-metodológico de três principais tradições da análise do discurso: a etnografia da comunicação, que visa estudar o comportamento verbal no contexto da micro interação, a semântica cognitiva associada à pragmática dos atos de fala e a análise da conversação.

Essa vertente distingue-se da variacional, porque o objeto dessa última circunscreve-se à descrição quantitativa da variação lingüística: na interacional, o método é interpretativo e o seu objeto é o estudo do papel que as estratégias

comunicativas desempenham no processo de produção e reprodução da identidade social nas interações.

Acreditamos que o modelo sociolinguístico interacional contribui para o presente estudo na medida em que proporciona possibilidade de operacionalizar a análise de eventos reais discursivos, posto que existem traços com funções contextualizantes como a escolha lexical e sintática, as expressões formulaicas, as aberturas e os fechamentos conversacionais e estratégias de conversação, passíveis de descrição e relevantes a nossa reflexão. Gumperz argumenta que para entendermos a regra da linguagem nos processos sociais em geral, precisamos começar por um entendimento estrito de como os sinais linguísticos interagem com o conhecimento social no discurso.

A proposta gumperziana estuda o fenômeno da inferência conversacional para investigar como os pressupostos sócio culturais dos participantes, i.e., o conhecimento (partilhado ou não) entre locutor e interlocutor são incidentes na interação. Os sinalizadores dos processos interpretativos são denominados por Gumperz de *pistas de contextualização*, sinais verbais e não verbais que indicam como os interlocutores devem interpretar-se mutuamente. Segundo o autor, “uma vez envolvidos numa conversação, ambos locutor e interlocutor devem responder ativamente sinalizando seu envolvimento, seja diretamente através de palavras ou indiretamente através de gestos ou sinais não verbais similares - *que constituem-se em pistas contextualizadoras*” (1982:1, tradução e itálicos nossos)⁹. Ele ressalta ainda que a resposta deve relacionar-se, assim, ao que pensamos ser a intenção do locutor, mais do que os sentidos literais das palavras usadas. As pistas

contextualizadoras são importantes mecanismos lingüísticos, pois são responsáveis para se fazer a tessitura do texto que está emergindo no momento da interação, i.e., são constituintes na textualidade podendo ter uma implicação de como os participantes estão interpretando a situação e na aceitação dessa perspectiva.

Para o autor, a relação entre aprendizagem e a organização sócio-lingüística nos eventos dentro do contexto escolar está relacionada à *flexibilidade comunicativa* (nesse e noutros contextos sociais), que pode ser dinamizadora de mudanças nas estruturas de participação social. A flexibilidade comunicativa é uma habilidade necessária a uma interação satisfatória. Na sociolingüística interacional, a interação se dá pela “cooperação” - entendida, por nós como horizonte consensual - entre os participantes com identidades sociais ou étnicas distintas e irá determinar o processo interacional pela sincronização e monitoração de sinais verbais e não-verbais. As pistas contextualizadoras, interpretáveis a nível perceptual e inferencial, definem o rumo da conversação e manifestam-se no nível prosódico, de variação fonética e morfológica, de escolha sintática e de opção lexical.

A noção gumperziana de flexibilidade comunicativa, pertinente ao nosso estudo, deve ser vista com a consciência da diferença em que o participante de maior poder detém o controle discursivo. Na visão de Signorini (1995:176-7), ela irá “consistir na habilidade de se redefinirem situações em função do interlocutor, e, sobretudo, de se assumir a co-autoria do interlocutor em qualquer nova ordem sócio-cultural a ser estabelecida e sustentada pela atividade interacional”, o que se

⁹ Os termos de Gumperz são os seguintes: “Once involved in a conversation, both speaker and hearer must actively respond to what transpires by signalling involvement, either directly through words or indirectly through gestures or similar nonverbal signals.”

constitui, a nosso ver, no papel principal do professor-educador que é utilizar o seu poder para emancipação do aluno.

Achamos que o conceito de flexibilidade comunicativa poderia, no nosso estudo, explicar alguns movimentos no processo de construção dos contextos de ensino/aprendizagem, já que no corpus há manifestações de tentativas de reajustamentos, pelo professor, da perspectiva do aluno na interação.

1.3.3. INTERTEXTUALIDADE e LEITURA: A (Re)construção do Contexto de Leitura.

Como o objetivo era centrar o foco na tarefa acadêmica de ensino de leitura, precisávamos recorrer aos construtos teóricos referentes ao conceito de *intertextualidade*. Trata-se, no nosso caso, de um fator emergente na prática de leitura de um dos sujeitos. As relações intertextuais na leitura revelaram ser importantes para a inserção da perspectiva do aluno na negociação e (re)construção do sentido.

Partimos, como já foi por nós mencionado, do recorte proposto por Erickson (op cit), separando a estrutura social e acadêmica do evento interativo. Algumas considerações a respeito das estratégias metodológicas para organização e abordagem do conteúdo, dado um objeto de estudo a ser construído precisavam ser feitas. Por considerarmos que as estratégias metodológicas fazem emergir referenciais determinados por aspectos conceptuais que constróem o contexto de aprendizagem, procuramos evidenciar no corpus, o processo de construção indicativo dessa emergência, presente no nível microorganizativo nas aulas de

leitura. Desse modo, algumas questões de leitura e algumas práticas de leitura que se instauraram na escola brasileira precisariam ser retomadas.

O trabalho com a linguagem, na escola, caracteriza-se pela forte presença do texto como objeto de estudo. Na sala de aula ele constitui o lugar instituído do saber e funciona como objeto onde se inscreve a verdade. Não nos deteremos, no entanto, nos aspectos históricos da primazia ocupada pelo texto nas atividades do ensino de língua hoje.

Foi apontada anteriormente a prevalência da visão do professor nas relações de participação social. Partiremos do pressuposto segundo o qual a aula de leitura constitui-se num ambiente em que o mais forte, o professor, cumprindo um papel naturalizado sempre faz valer sua própria significação. A questão que fazemos é a seguinte: *como algumas concepções e metodologias de leitura configuram-se no ambiente de negociação?* Nesse ponto tangenciamos nas questões sobre concepções de leitura e texto que modulam o trabalho com texto na escola brasileira.

A leitura, segundo a perspectiva aqui tomada é que se trata de uma prática social interativa. Um de seus aspectos específicos está em remeter a outros textos, aos conhecimentos prévios do aluno ou outras leituras (a isso podemos chamar de *prática intertextual*). Não obstante, como argumenta Kleiman (1989), na escola o trabalho com leitura remete-se ao uso do texto como pretexto para o estudo de gramática e a sua concepção redutora de somatória de palavras, ou ainda como instrumento para decodificação de conteúdos que deverão ser avaliados pelo professor. Poderia-se enumerar além da decifração pura, a descrição rigorosa das correspondências entre o oral e o escrito, as concepções de texto como repositório de informações explícitas, e a inserção da leitura do texto

em sala de aula como uma tarefa de retirada de sentido unívoco. Pois, assim, prevalece uma única leitura ou o texto passa a ser objeto para o reconhecimento de unidades e estruturas linguísticas cuja funcionalidade prescinde dos sujeitos leitores, devido a uma concepção estreita da compreensão das operações processuais implicadas na atividade de ler e da não participação reflexiva. Segundo Kleiman (op cit), a reunião de todos esses aspectos acima fazem da atividade de leitura na escola uma “ paródia” de leitura; e ainda, como bem coloca a autora:

“a análise dos elementos discretos seria o caminho para se chegar a uma leitura autorizada, a contribuição do aluno e sua experiência é dispensável, e a leitura torna-se uma avaliação do grau de proximidade ou de distância entre a leitura do aluno e a interpretação *autorizada*. A leitura é, no entanto, justamente o contrário: são os elementos relevantes ou representativos os que contam, em função do significado do texto, *a experiência do leitor é indispensável para construir o sentido*, não há leituras autorizadas num sentido absoluto, mas apenas *reconstruções de significados*, algumas mais e outras menos adequadas, segundo objetivos e intenções do leitor.”(p:23, itálicos nossos).

No nosso entender, a experiência do leitor e o conceito de intertextualidade como fator que emerge por processo de mediação estão ligados e são importantes, se considerarmos seu grande alcance e relevância para as questões de ensino de leitura.

A intertextualidade, termo cunhado por Kristeva, está definida no domínio de dois diferentes ramos das ciências da linguagem, na Linguística e Literatura. Como a própria autora afirma “qualquer texto se constrói como um mosaico de

citações e é a absorção e transformação de um outro texto” (1974:60). Já no dizer de Vigner (1979), a intertextualidade é “condição de legibilidade”, porque poder-se-ia dizer que todo texto é legível ao relacionar-se com outros textos anteriores e porque traz consigo partes de sentido já conhecidas do leitor. A questão da produção de sentido sob o ângulo sócio-semiológico é examinada por Verón (1980), que afirma que há três dimensões do princípio da intertextualidade: 1) as operações produtoras de sentido são sempre intertextuais no interior de um certo universo discursivo (por exemplo, o cinema); 2) o princípio da intertextualidade é também válido entre universos discursivos diferentes (por exemplo, cinema e TV); e 3) no processo de produção de um discurso há uma relação intertextual com outros discursos relativamente autônomos que, embora funcionando como momentos das etapas de produção, não aparecem na superfície do discurso “terminado”. O estudo de tais textos mediadores pode fornecer esclarecimentos não só sobre o processo de produção, como sobre o processo de leitura, no nível da recepção.

Mas a perspectiva com a qual nos comprometemos aqui é da Lingüística Textual (cf. Beaugrande e Dressler, 1981 ; Koch, 1986, 1991), que pretende arrolar e examinar os critérios ou padrões de textualidade¹⁰ que se encontram tanto centrados no texto, como centrados no leitor. Nesse enfoque a intertextualidade é uma propriedade incluída no conjunto desses critérios que definem o texto como tal. Com esta inclusão, a Lingüística do Texto pretendeu levar em conta o fato de que qualquer texto, na sua produção e na sua recepção,

¹⁰ Beaugrande e Dressler apresentam sete critérios de textualidade: dois centrados no texto a coerência e coesão, e cinco centrados no usuário - a situacionalidade, a informatividade, a intencionalidade, a aceitabilidade e a própria intertextualidade.

depende do conhecimento que os interlocutores têm acerca de outros textos previamente postos em circulação. Ou seja, inclui-se o recurso à intromissão de outros textos em um texto em particular, como uma forma natural de a atividade comunicativa ocorrer.

A Linguística Textual procurou levar em conta o fato de que qualquer texto - que sob um ponto de vista semiológico seria qualquer atuação verbal¹¹ -, na sua produção e na sua recepção depende do conhecimento que os interlocutores têm acerca de outros textos.

Na afirmação de Koch (1986), “todo texto se dá como reescritura de outros textos, ou todo texto é um intertexto; outros textos estão presentes nele, em níveis variáveis, sob formas mais ou menos reconhecíveis.”, assim, os textos revelam uma relação que pode ser explicitamente marcada, ou não com seu exterior, ou com os textos de origem (arquétipos).

A autora admite uma intertextualidade ampla, em que todo texto é, sob qualquer condição, um intertexto, na medida em que se enquadra num modelo, ou seu arquétipo. No domínio dessa intertextualidade mais ampla insere-se a remissão - *mesmo que não declarada* - a outros textos preexistentes. Para ela, a intertextualidade em sentido amplo é condição de existência de todo discurso. Koch ressalta ainda a importância dos esquemas textuais ou superestruturais, armazenados na memória dos membros de determinada cultura e sua relação com a leitura.

A intertextualidade em sentido restrito é a relação de um texto com outros textos previamente existentes, isto é, efetivamente produzidos. Esse tipo restrito

refere-se às relações verificáveis entre textos produzidos, podendo tais relações estabelecer-se no nível do conteúdo ou englobarem tanto forma e conteúdo. Entre os tipos de intertextualidade em sentido restrito, Koch distingue as seguintes categorias: 1) de conteúdo X forma/contéudo; 2) explícita x implícita; e 3) semelhanças x diferenças.

Ocorre a intertextualidade de conteúdo, por exemplo, entre textos científicos de mesma área ou corrente de conhecimento, que se servem de conceitos e expressões comuns já definidos em outros textos daquela área; entre matérias de jornais (e da mídia em geral); entre diversas matérias de um mesmo jornal sobre um assunto; entre textos literários de uma mesma escola ou de um mesmo gênero (por exemplo, as epopéias). Já a intertextualidade de forma/contéudo, ocorre, por exemplo, quando o autor de um texto imita ou parodia estilos, registros ou variedades da língua. Outro tipo de intertextualidade em sentido restrito é a explícita x implícita. A intertextualidade é explícita, quando há citação da fonte do intertexto, como acontece no discurso relatado, nas citações e referências nos resumos, resenhas e traduções. A implícita ocorre sem citação da fonte cabendo ao interlocutor recuperá-la na memória para construir o sentido do texto, como nas alusões, na paródia, em certos tipos de paráfrases e de ironia. O terceiro tipo é a intertextualidade das semelhanças x das diferenças. Na das semelhanças o texto incorpora o intertexto para seguir-lhe a orientação argumentativa (por exemplo, na argumentação por autoridade). Na das diferenças, o texto incorpora o intertexto para ridicularizá-lo (na paródia, ironia).

¹¹ Aqui remetemos à noção alargada de texto que Julia Kristeva (apud Jenny, 1979) propõe como sinônimo de sistemas de signos, “quer sejam obras literárias, de linguagens orais, de sistemas simbólicos sociais ou inconscientes.”

Todas essas manifestações da intertextualidade permitem apontá-la “como fator dos mais relevantes na construção da coerência textual” (Koch & Travaglia, 1989), i.e., quanto mais relações intertextuais, mais legível é o texto.

1.4. Conclusões:

No presente capítulo colocamos as bases teóricas norteadoras do estudo desenvolvido nesta tese. Delineamos o objetivo que é estudar a construção da interação nas aulas de leitura de duas professoras em dois contextos sócio-economicamente distintos. Fizemos algumas considerações a respeito da relação entre práticas sociais e discursivas e a construção de sentidos, relevantes para a nossa reflexão. Nesse sentido, evidenciamos que o exercício de papéis sociais diferenciados, inerente ao próprio aparato institucional, bem como as concepções sobre prática de leitura estão traduzidos lingüisticamente nas práticas discursivas, e são interpretados através das pistas contextualizadoras dentro das interações construindo contextos de ensino/aprendizagem.

Num contexto de ensino de LM como o atual, as práticas de leitura e escrita, ou não têm considerado a experiência dos alunos excluindo-os, ou têm se mostrado ineficientes para o aluno, oriundo ou não de contextos letrados, que consegue superar os mecanismos de exclusão. A Análise Crítica a respeito do discurso produzido na sala de aula permitiria explicitar, em práticas cotidianas, os aspectos constitutivos no processo de elaboração de conhecimento e produção de sentidos nas interações. Esse aparato possibilitaria visualizar a inadequação de algumas práticas pedagógicas que não utilizam nem legitimam o conhecimento

anterior do aluno, sua linguagem e as suas significações (por exemplo, as relações intertextuais) para construção de um conhecimento novo.

Trataremos separadamente das duas estruturas do evento interativo de sala de aula - social e acadêmica -, segundo Erickson (op cit.). Consideramos, entretanto, que a construção da interação se dê pela confluência de ambas. Se para o engajamento em uma prática de leitura intertextual, considera-se o repertório do aluno-leitor para a (re)construção do sentido, ela deverá iniciar-se, a nosso ver, pela distribuição equitativa de participação social do aluno - no sentido de inserção de sua voz, seus conhecimentos prévios e a retomada da sua fala pelo professor para inseri-la na construção do sentido na leitura. Nesse caso, poderíamos pensar que deverá ocorrer um movimento na estrutura de participação social (SPTS) em que uma das esferas de ação do professor seja a de alinhar perspectivas. Ele se valerá de sua posição discursivo-pragmática para alinhá-las e direcioná-las para uma construção do contexto de ensino/aprendizagem de leitura.

A inserção pressupõe mudanças no movimento discursivo da sala de aula, uma desnaturalização do modo de participação, ao mesmo tempo em que se estaria preservando a auto-imagem positiva. O processo de construção da aprendizagem poderia iniciar-se a partir do estabelecimento de uma ação social conjunta de comunicação¹².

Imaginamos que no contexto de ensino e aprendizagem as interpretações sócio-culturais podem ser produzidas de forma nova e queremos ver até que

¹² Segundo apontam Mey (1987), Sarangi e Slebrouck (1982) e também, Fairclough (1985), somente quando os participantes da interação têm os mesmos direitos e obrigações conversacionais há uma ação “cooperativa” na (re)construção dos sentidos.

ponto o letramento ou a figura do professor influenciam na construção dos contextos.

Tendo em vista as características interferentes nas relações escolares, um estudo da microanálise da interação é imprescindível para a reflexão sobre as práticas de ensino de leitura que estão vigorando e construindo sentidos dentro dos contextos de ensino/aprendizagem de LM, bem como para explicitar as relações sociais implícitas e as disposições estratégicas dos participantes das interações dentro da organização escolar.

CAPÍTULO 2

2. METODOLOGIA DA PESQUISA

Neste capítulo, pretendemos apresentar as características metodológicas fundamentais associadas a esta investigação em Linguística Aplicada, que se apóiam num dos métodos mais utilizados em LA, ou seja, a coleta de dados seguindo a pesquisa etnográfica interpretativa (cf. Erickson, 1984, 1985), para exame das questões de interação professor-aluno nas aulas de leitura. Procederemos, também, à descrição dos dois contextos escolares, e traçaremos os perfis das professoras V e R envolvidas no estudo.

2.1. Descrição do método e do corpus

O referencial teórico da etnografia foi adotado porque um estudo contextualizado, com foco nos processos de construção do contexto de ensino/aprendizagem poderia esclarecer ao pesquisador importantes questões para o ensino, através do entendimento dos significados que estão sendo construídos pelos participantes da sala de aula.¹

A pesquisa interpretativa desenvolvida aqui, caracteriza-se como um estudo de caso, considerando que o caso constitui-se numa unidade dentro de um sistema

¹ Para Erickson, apud Moita Lopes (1994: 334), a pesquisa etnográfica quer responder a quatro questões principais: 1) o que está acontecendo no contexto sob investigação?; 2) como os eventos estão organizados?; 3) o que significam para os participantes?; 4) como podem ser comparados a outros em contextos diferentes?

mais amplo e que as atividades descritas e analisadas são singulares e contextualmente determinadas. Conforme foi mencionado, trataremos de descrições e análises de base interpretativa de interações relacionadas à situação específica onde ocorrem; ou à problemática determinada a que estão ligadas as professoras em questão, os alunos, as escolas, pressupondo que as relações estão permeando outros espaços macrossociais (vide Hammersley, op cit, p.184) .

A relevância do estudo de caso interpretativo, no que concerne às questões de ensino, está no fato de que a preocupação principal ao desenvolver esse tipo de pesquisa é de se compreender uma instância singular, ou seja, o objeto estudado é tratado como único e como uma representação singular de uma realidade.

Houve uma preocupação em estabelecer diálogos com todos os envolvidos na problematização proposta, através de entrevistas com os alunos e as professoras.

Segundo nos apresenta Lüdke (1986), “interpretação em contexto”² se enquadra na necessidade de retratar a realidade da escola de forma ampla e complexa, e conforme a autora argumenta:

“(…)para compreender melhor a manifestação geral de um problema, as ações, as percepções, os comportamentos e as interações das pessoas devem se relacionar à situação específica onde ocorrem ou à problemática determinada a que estão ligadas” (Lüdke, op.cit.pp: 18-19).

² A autora cita que na pesquisa de Penin (1983), por exemplo, que focalizou uma escola pública de São Paulo, a análise foi feita em função das características específicas da região em que se localiza a escola, levando também em conta a história da escola e sua situação geral no momento da pesquisa: recursos materiais e humanos, estrutura física e administrativa, etc. Assim mostrou-se como esses vários fatores ajudaram a explicar a ação pedagógica desenvolvida na escola em questão.

O *corpus* que forneceu base empírica para este estudo é composto de gravações em áudio, acompanhadas de registros em diários das observações e entrevistas estruturadas. A análise foi sendo efetuada paralelamente ao período de gravação. Procedemos, primeiramente à gravação das aulas da professora da escola pública (doravante R). Iniciamos, em etapa posterior, a observação das aulas da segunda professora (doravante V) que ministrava aulas na escola particular.

As aulas da professora R, na escola pública, foram acompanhadas e gravadas em áudio durante o primeiro semestre letivo do ano de 1994. No segundo semestre daquele ano, passamos a acompanhar e a gravar as aulas ministradas por V, na escola particular. O período de acompanhamento das aulas não foi estipulado previamente, já que o que indicou a quantidade satisfatória de registros coletados foi a verificação de padrões de regularidades na interação, ou aspectos recorrentes nos dados (c.f. Erickson, 1984). A partir de uma quantidade de dados obtidos e de observações iniciais, procurou-se reduzir sistematicamente a realidade estudada, visando sempre, como dissemos, situar as várias descobertas num contexto mais amplo.

O foco emergiu a partir do trabalho de entrevista com as professoras a qual direcionou para as informações quanto as suas concepções de ensino de leitura. Os dados a respeito da formação e linhas pedagógicas seguidas foram obtidos através de perguntas a respeito da formação acadêmica, leitura, atividades culturais, questões referentes a concepções e metodologia do trabalho com língua materna. Pudemos assim, verificar que as duas professoras haviam freqüentado cursos de especialização e se engajado em cursos de reciclagem, dando

continuidade ao processo de formação, e que também eram oriundas de mesmo contexto sócio-econômico.

Para a análise, foram selecionadas as aulas de discussão sobre os textos lidos porque esse tipo de atividade, presente nos procedimentos das duas professoras, era constituído de interações em que as falas dos alunos se evidenciavam mais do que nas outras atividades desenvolvidas por elas. Isso era importante para o que nos propúnhamos neste trabalho: descrever e interpretar os movimentos interacionais de participação social dos interactantes nas aulas de leitura e de participação dentro da estrutura acadêmica (Erickson, 1984), e concepções de leitura com foco na fala do professor. Nos dados, deu-se preferência a eventos comunicativos levando em consideração a questão da assimetria de participação e o referencial teórico das professoras sobre análise de textos.

Estudar a construção da interação tendo como cenário dois contextos sócio-economicamente distintos sugeria, inicialmente, que as características próprias dos dois grupos representassem uma variável importante, em que as relações assimétricas se mostrassem mais acentuadas na escola pública que atende crianças de classe média baixa

Nosso propósito no presente capítulo será reconstruir os elementos contextualizadores das práticas pedagógicas em leitura a serem estudadas. Procuramos estabelecer relação entre as atividades de leitura com as outras atividades, e a relação com a unidade escolar e a realidade social em que se encontram inseridas as dinâmicas.

2.2. Os dois contextos institucionais: uma breve história

Já mencionamos que encontramos inúmeras variáveis dos procedimentos das duas professoras. Dentre elas havia dois contextos institucionais muito distintos. Encontramos na escola pública estudada, onde R lecionava, um sistema disciplinar mais “solto” e na escola particular na qual V ministrava suas aulas, a predominância de um sistema disciplinar mais tradicional, além do fator sócio-econômico distintivo.

2.2.1. A escola pública

A professora R leciona na rede municipal de Campinas da qual faz parte sua escola. A rede é constituída por 43 escolas de quinta a oitava séries, sendo 35 de ensino regular e 8 de ensino supletivo noturno. O número de alunos de quinta a oitava séries atendidos por toda a rede perfaz um total de 9.162 alunos.

Apesar do grande número de escolas e de alunos atendidos não há nenhum documento à disposição do professor que o oriente quanto a uma linha pedagógica. Muito embora exista uma orientação da Coordenação Pedagógica da Secretaria de Educação no sentido de que o ensino das disciplinas acompanhe as correntes pedagógicas mais difundidas- muitas das quais desenvolvidas nos meios acadêmicos- ela é feita de maneira assistemática e não muito clara. Diante desse quadro, o professor desenvolve seu trabalho com base nos seus pressupostos de formação.

A Secretaria de Educação oferece cursos esporádicos em todas as disciplinas, como cursos de reciclagem, atualização, aperfeiçoamento, curtos em geral com duração de 30 horas, nos quais uma quantidade ínfima de professores se engaja. Há grupos de estudos em cada disciplina, coordenados por equipes de apoio, geralmente ligadas às universidades. O número de professores de Português participantes é pequeno em relação ao total, cerca de trinta. O baixo número de professores engajados ao grupo de estudos é atribuído à pouca atração que os cursos oferecem, já que os professores interessados têm que frequentá-los em período fora do seu horário de trabalho, o que é inviável para muitos que ministram aula em outros períodos em outras escolas.

A escola da rede em que **R** ministra suas aulas está situada num bairro próximo ao centro de Campinas e atende alunos de primeira a oitava séries, distribuídos em salas com aproximadamente 35 a 40 alunos. O corpo discente é constituído por classe média-baixa e baixa em sua maioria. Os alunos advêm de famílias de pouca renda, cujos pais têm baixo nível de escolarização. O acesso dos alunos a material escrito é quase restrito aos textos escolares, ou gibis.

O prédio da escola, construído na década de 70 acompanha a mesma linha arquitetônica de outros prédios de escolas da prefeitura mais centrais. Há uma quadra de esportes, um anfiteatro, uma piscina desativada em condições precárias e um laboratório que, no caso dessa unidade, serve de sala de aula. Apesar de construído num terreno grande e de possuir salas amplas, o prédio não comporta o número de alunos, sendo que algumas das salas foram divididas em duas partes com paredes de compensado improvisadas. Nessas salas, o ruído que se mistura prejudica o andamento das aulas. Outras salas foram improvisadas no refeitório e na biblioteca em espaços pequenos para o número de alunos.

Os recursos materiais da rede escolar do município são escassos. Os livros didáticos são distribuídos por um órgão governamental do Estado. Muitas vezes, esses livros, por entraves burocráticos, são distribuídos somente no meio do ano letivo. A sua falta compromete muito o trabalho dos professores, ainda mais que essa escola e as outras em sua maioria, não possuem recursos para suprimento de material de apoio, como xerox, até mesmo papel; ou o fornecem de modo precário.

Na escola há tentativas tímidas e isoladas dos professores de se estabelecer trabalho interdisciplinar com professores de outras matérias, muitas vezes não avalizadas pelo diretor, que não as incentiva ou até oferece resistência, o que dificulta um trabalho mais integrado.

Mesmo entre os professores de uma mesma disciplina, há posturas e práticas diferenciadas. Muitas vezes, os professores elaboram seus programas com base nos itens contidos no livro didático, principalmente naqueles que privilegiam a gramática tradicional, conforme podemos constatar através das palavras de R a seguir. Referindo-se ao momento em que chegou à escola, logo após ter participado do grupo de estudos de Português, cujo projeto era a elaboração de material didático próprio, ela comenta sobre a falta de integração da equipe pedagógica:

R: “ As próprias condições de trabalho, o número de aulas, escola nova, colegas novos que se recusavam sequer a ouvir o que já havíamos feito no projeto, falta de folhas, mimeógrafo... inviabilizaram um trabalho que, se fosse em equipe, talvez pudesse ser tentado.”

2.2.2. A escola particular

Deparamo-nos com uma realidade diferente na outra escola onde V trabalhava. Constatamos, através de questionários aplicados aos alunos que a escola particular em questão possui alunos oriundos da classe média e média-alta cujos pais, em sua maioria, cursaram universidade e atuam em profissões liberais, médicos, engenheiros, analistas de sistemas, advogados; ou são professores universitários, pequenos e médios empresários e técnicos. O contato dos alunos com material escrito, como livros, jornais, revistas, e *softwares* em multimídia é muito grande. A maioria possui uma intensa atividade cultural freqüentando cinemas e indo a excursões promovidas pela escola ou com a família. Freqüentam cursos “extra-curriculares” como de inglês, informática e outros.

O prédio da escola foi construído em um bairro de classe média e média-alta. A extensão de seu terreno é grande, as instalações são modernas, há quadras poliesportivas, laboratórios, biblioteca com acervo grande de exemplares, recursos áudio-visuais, xerox e computadores. O quadro de funcionários é grande, constituindo um organograma administrativo no qual figuram secretários, porteiros, seguranças, bibliotecário e inspetoras de alunos. O corpo pedagógico é formado, também, por coordenadores pedagógicos em todas as áreas disciplinares, desde a pré escola, até o segundo grau.

Os docentes reúnem-se semanalmente com os coordenadores para discutir os projetos pedagógicos nas suas disciplinas. Esses encontros são por determinação da escola e visam à integração dos professores, discussões a respeito do material e a um procedimento mais uniformizado em cada disciplina.

2.3. As professoras: formação e procedimentos

As professoras R e V possuem prática de 15 e de 20 anos respectivamente, tiveram formação acadêmica embasada na orientação para abordagens tradicionais de ensino de leitura e escrita, e também advêm de classe média. Ambas acharam necessidade de reciclarem-se, após alguns anos exercendo a profissão, por isso, parte de cursos de formação em exercício, oferecidos por universidades.

Na tentativa de entender os processos dos movimentos interacionais, selecionamos, como dissemos, as aulas de leitura das professoras. O critério para a seleção levou em conta algumas semelhanças no modo como eram dispostas as atividades, do ponto de vista macroorganizacional nas aulas de **R e V**.

A professora **R** utiliza-se tanto do livro didático, como de material que ela mesma elabora, mas não de forma sistemática, já que as condições restritivas de infra-estrutura da escola são grandes em relação à implementação do material preparado pelo professor. Assim, o uso do livro passou a ser mais freqüente pela dificuldade de se adotar outro material de apoio. Nas vezes em que **R** traz textos escolhidos e com atividades propostas por ela, os mesmos são colocados na lousa ou mimeografados, o que demanda muito esforço. A elaboração desse material deve-se, segundo R, à insatisfação com o livro didático e aos conteúdos e metodologias impostos por ele, inclusive o trabalho com a gramática nos moldes tradicionais.

R freqüentou durante dois anos um grupo de estudos de Português em que seus integrantes discutiam a respeito da prática de ensino de língua materna e a respeito de se levar a efeito algumas propostas e tendências novas de ensino apresentadas ao grupo pelo coordenador. O que diferenciava aquele grupo dos

atuais é que, além da função de capacitação, os professores participantes também elaboravam um projeto didático, produzindo material próprio, cujo foco era leitura e produção escrita deixando de lado o ensino da gramática normativa. As restrições da escola, entretanto, impediam a implementação do uso do material.

No ano em que coletamos os dados na escola particular ocorreu uma alteração na prática de Português. A coordenadora e as professoras da área optaram por trocar o material didático que era elaborado por elas, pela adoção de um único livro didático.

Essa alteração deveu-se, segundo V, à solicitação dos pais que alegavam ser importante ter o livro como referencial para que o conteúdo não ficasse muito “solto”. O que pudemos constatar foi que o conteúdo privilegiava o ensino da nomenclatura gramatical. Identificamos fortes restrições institucionais modulando o trabalho de V, conforme as palavras da própria professora:

V: “A comunidade de pais queria que os professores de seus filhos ensinassem português como foi ensinado para eles, ou seja, gramática de forma tradicional(...)”

Muito embora V faça restrições ao uso do livro didático e ao ensino da gramática, o trabalho anterior de preparação de material de leitura e interpretação de texto pela equipe era quase uma compilação de atividades contidas em livros didáticos. A diferença é que os textos passavam por um critério de escolha. Nesse sentido, o trabalho anterior de elaboração de material não era muito distinto da prática atual de V, agora com o livro. Sua prática está mais calcada nas atividades do manual didático, cujos conteúdos centram-se primordialmente dentro de uma concepção formalista mais conteudística.

Capítulo 3

3. AS CONCEPCÕES DE LEITURA: INCIDÊNCIA NAS PRÁTICAS SOCIAIS

Na tradição escolar, a construção do contexto de ensino e aprendizagem está determinada pelas relações interativas que ocorrem entre os participantes e os objetos de estudo. Ao mesmo tempo, as estratégias metodológicas para organização e abordagem do conteúdo, dado um objeto de estudo a ser construído, fazem emergir referenciais determinados por aspectos conceptuais, que traduzem-se, na prática, nos encadeamentos das seqüências dialógicas.

No presente capítulo, analisaremos comparativamente as aulas de leitura ministradas por V, na escola particular e R, na escola pública. É nosso objetivo evidenciar no corpus, *a construção de contextos indicativos da emergência dos referenciais teóricos das duas professoras em relação ao ensino de leitura*. Limitaremos as análises das aulas em que se trabalha com leitura de textos, não nos detendo a outras atividades.

O recorte adotado apóia-se na proposta de Erickson (1982), que faz distinção entre as estruturas de participação acadêmica e social. Procederemos à análise da microinteração dentro do par pergunta-resposta com foco principal nas concepções teóricas e nos métodos de leitura das professoras. O conceito de *intertextualidade* será discutido no nosso estudo, e procederemos ainda, a uma categorização dos critérios de intertextualidade presentes no corpus.

3.1. Perguntas mediadoras: emergência das concepções sobre leitura

Na escola, o texto é a principal fonte do conhecimento escolarizado e ocupa lugar primordial no desenvolvimento das tarefas que vão construir os contextos de ensino/aprendizagem. Nesse sentido, é importante ressaltar aqui algumas questões sobre as concepções sobre leitura e ensino de leitura moduladoras do trabalho com textos.

Dado que a tradição outorga primazia ao texto dentro das atividades de língua materna, outras atividades derivarão dele. Desse modo, o ensino de leitura que se instaurou apresenta, no nível organizacional, um roteiro matricial, quase invariável que incorpora algumas etapas seqüenciais mais ou menos fixas nas tarefas: iniciam-se com as conversas introdutórias conduzidas pelo professor sobre o assunto geral do texto, seguidas das leituras, silenciosa e em voz alta; e da execução de tarefas responsivas às perguntas sobre o texto lido.

As perguntas sobre o texto - sejam as do professor ou do livro didático - são constitutivas da tradição na leitura escolar, uma vez que elas são próprias das estratégias de monitoração da compreensão do aluno e servem para estabelecimento pelo professor dos objetivos dentro das atividades de leitura. Essas perguntas mediáticas de abordagem do sentido do texto são importantes para a (re)construção dos sentidos. Não é, contudo, qualquer conversa que servirá de suporte para compreensão. As práticas sociais de leitura podem traduzir-se nessas conversas, e muitos aspectos referentes às concepções sobre o objeto estudado podem ser salientados nelas. Desse modo, faz-se necessário retomar algumas concepções vigentes sobre as práticas ideologizadas de leitura.

Em primeiro lugar, pressupomos neste trabalho que a leitura é construção dos sentidos e ação sobre os interlocutores. Também postulamos, como Kleiman (1989), que ler entre outras coisas, significa “reconstruir a informação mediante a utilização do conhecimento prévio e reestruturá-lo graças à nova informação”. Em algumas práticas, contudo, a leitura do texto tem se caracterizado pelo uso do texto como pretexto para o estudo de gramática e revelado uma concepção redutora do texto como somatória de palavras; ou, conforme argumenta a autora, como instrumento para decodificação de conteúdos que deverão ser avaliados pelo professor.

Essas práticas matriciais de ensino de leitura conduzem a uma construção fechada de sentidos (cf. Geraldi, 1991), ou seja, têm limitado a especificidade do seu ensino, i.e., o trabalho *com* e *sobre* a linguagem. Além disso, parecem desconsiderar que a leitura é uma prática social e interativa, que um de seus aspectos específicos está em remeter a outros textos, aos conhecimentos prévios do aluno, ou outras leituras dentro do trabalho com e sobre a linguagem.

Partindo da perspectiva de que o conhecimento do aluno deva integrar-se à atividade de leitura, a noção de intertextualidade, que se encontra presente nas estratégias de ensino de um dos sujeitos, é central. Já apontamos anteriormente que para a questão da leitura, a intertextualidade, como um processo mediador, define as próprias condições de legibilidade (cf. Vigner, op. cit.) e, portanto, é necessária para a construção do que denominamos, anteriormente, de contexto aberto de aprendizagem de leitura.

A prática recorrente na escola, muitas vezes, não considera a intertextualidade. A tarefa de ler é acionar protocolos de leitura já constituídos em

presença de textos já repertoriados e muitos textos só fazem sentido em relação a outros virtualmente presentes. A mediação feita entre o texto e o aluno desconsidera o repertório e os elementos de referência que o aluno já dispõe, ou seja, a experiência com textos anteriores e esquemas textuais internalizados os quais podemos denominar experiência intertextual.

Discutiremos, aqui sobre o modo como algumas práticas de leitura emergem nas estratégias das professoras V e R. Focalizaremos nossa atenção primeiramente - no que se refere ao nível macroorganizativo da aula -, em uma das etapas da organização do roteiro das aulas de leitura, que é a de elaboração de perguntas a respeito do texto. Isso deve-se ao fato de que, no corpus, há indicações de abordagens utilizando as perguntas monitoradoras da construção de sentidos, direcionando para concepções distintas sobre ensino de leitura dos sujeitos.

As unidades de análise adotadas referem-se ao **par pergunta-resposta** na execução das tarefas responsivas de compreensão. Apontaremos índices indicativos tanto de um direcionamento para uma construção mais aberta de produção de sentidos, como para uma construção de tendência fechada (Geraldi, op. cit.).

Consideramos os seguintes aspectos: **(a)** a emergência dos referenciais teóricos a respeito de leitura nas estratégias procedimentais(métodos) das professoras V e R; **(b)** a manifestação da construção das relações intertextuais de leitura nas aulas ministradas pela professora R; e **(c)** os tipos de intertextualidade verificados nas aulas de R. (escola pública).

3.2. 1o. Modelo: A limitação da inclusão dos elementos de referência do aluno.

Foi por nós ressaltado anteriormente que a produção do contexto de ensino de leitura, por tradição, está baseada na execução de tarefas direcionadas pelas perguntas pedagógicas, e que, tanto as perguntas como as respostas fazem emergir referenciais teóricos sobre o texto e a atividade de ler.

Mencionamos, também, que a implicação pedagógica com respeito à construção intertextual de leitura está no fato de que o professor deveria considerar os conhecimentos prévios (intertextuais) de leitura dos alunos e integrá-los à tarefa para a (re)construção dos sentidos.

Ora, as práticas sociais de leitura não têm sido executadas nessa perspectiva. Considerem-se, por exemplo, as tarefas de interpretação de textos contidas nos compêndios didáticos. Elas privilegiam o trabalho de *retirada do sentido explícito* do conteúdo dos textos, ou a *descrição das formas lingüísticas*, não possibilitando que perspectivas de referência de leitura distintas sejam inseridas na construção de leitura.

A retirada do sentido explícito a que nos referimos é feita através das perguntas óbvias baseadas nos elementos lexicais facilmente identificáveis no texto. Se o trabalho com a linguagem é especificidade do ensino de língua, então, as tarefas que circunscrevem-se somente à esfera de compreensão de conteúdo do texto são redutoras dessa especificidade. As perguntas explícitas ou decodificadoras requerem respostas inteiramente subordinadas ao texto, conduzidas pelo reconhecimento de itens lexicais e de estruturas gramaticais, limitando a (re)construção de sentido. Esse tipo de pergunta conduz de forma

mecânica e quase ritualizada a uma resposta, abreviando a condução da interação, já que pouco possibilita o espaço a outras formulações que não as pretendidas pelo autor do livro, ou pelo professor. As respostas dos alunos a essas perguntas mediáticas podem induzir a uma interpretação das interações com base em uma compreensão ilusória e aparente para o analista.

São muitas as variáveis que estão interferindo no trabalho de ensino de leitura das duas professoras V e R. A escola é regulada por um plano pedagógico envolvendo as exigências do currículo do curso, até o seu atendimento à demanda, tanto das características da escola, como dos sujeitos envolvidos nesse plano. Nesse sentido, encontramos na escola particular em que V lecionava, um sistema disciplinar mais fechado do que o vigente na escola pública em que R ministrava suas aulas.

Na escola particular onde V lecionava, o conteúdo programático tinha de ser seguido à risca. O ensino da gramática tradicional, bem como a utilização de livro didático eram exigências não só da instituição, como da comunidade de pais, cuja influência nas decisões era significativa. Pudemos verificar que essas e outras variáveis modulavam e até cerceavam o trabalho da professora.

Nas aulas ministradas por ela havia como fio condutor uma divisão bipartida nítida de atividades distribuídas durante a semana. Consistiam na maioria de aulas com ênfase no ensino de gramática nos moldes tradicionais¹, e algumas aulas de leitura com atividades de interpretação de texto. As atividades de redação eram efetuadas em casa pelos alunos.

¹ Denominamos ensino de gramática nos moldes tradicionais, a análise gramatical da frase e de seus componentes, sem se manusear outros conceitos lingüísticos, próprios do texto e do discurso, e limitar-se apenas a conteúdos e assimilação de terminologia.

Verificamos que as aulas de leitura de V centravam-se nas atividades propostas no livro didático. Os conteúdos do livro apoiavam-se primordialmente numa concepção mais formalista de língua e no trabalho conteudístico com leitura.

O objetivo da análise desta sessão é o de apontar para três métodos que configuram-se nas práticas de V: **(a)** o trabalho de leitura de texto no nível do conteúdo, enfatizando a compreensão do sentido explícito; **(b)** o trabalho com base na descrição estrutural e na nomenclatura; **(c)** o trabalho de leitura e compreensão do texto pelo parafraseamento das partes desse.

3.2.1. Leitura: compreensão do conteúdo explícito

Na primeira seqüência analisada² (entre a professora V e os alunos da escola particular), focalizamos uma discussão sobre a leitura de uma fábula do folclore africano contida no livro didático. A história dizia respeito a uma aranha que possuía a ambição de guardar num pote toda a sabedoria do mundo.

No episódio, a discussão é em torno de uma pergunta de compreensão do texto que questionava sobre qual era o plano da aranha. Nosso objetivo na análise

² Nas transcrições foram observadas as convenções adaptadas de Marcuschi (1986), a saber:

MAIÚSCULA: sílaba fortemente pronunciada

[:falas simultâneas ou sobrepostas

(()): comentários do ou descrições do analista

/.../: transcrição parcial

Itálico: transcrição de leitura em voz alta

... : pausa

? : entoação ascendente, pergunta

::: : alongamento da vogal

(xxx) : incompreensível

/ : parada abrupta

do próximo episódio é evidenciar dois procedimentos: a tarefa de retirada do conteúdo explícito ou óbvio do texto e a “derivação” da tarefa de compreensão para uma outra tarefa com foco na forma:

Seqüência 1(aula de V):

- 1 V ((dirigindo-se a um aluno e lendo.)) *Explique qual era o plano da aranha e como ela pretendia realizá-lo!*
- 2 A ((lendo a própria resposta)) *O plano é que ela colocaria toda sabedoria no pote e colocaria o pote em cima da árvore!*
- 3 V Isso ... vocês viram como ele utilizou os verbos direitinho... ela pegaria...depois colocaria o pote... subiria pra árvore ... é assim mesmo né ?
- 4 A(s) ((coro)) *É!*

A pergunta do livro lida pela professora “**explique qual era o plano da aranha e como ela pretendia realizá-lo**”, caracteriza-se como um exemplo de pergunta de compreensão do texto pela retirada do seu sentido explícito, ou pela recuperação das informações sobre seu conteúdo, aproximando-se do processo de decodificação. Já mencionamos que esse tipo de pergunta mediadora limita a construção do sentido, pois não permite que se mobilizem outros conhecimentos (intertextuais) e outras formulações.

É importante observar que, no movimento responsivo dentro desse tipo de tarefa, tem-se um efeito de homogeneidade da participação do aluno, resultando numa impressão de que o sentido é, de fato, elaborado em conjunto.

Note-se que a retirada de sentido explícito, que parecia ser objetivo primeiro da tarefa contida no livro, transforma-se, mediado por V, em outro

objetivo diferente. O foco refrata-se desviando-se da tarefa inicial de compreensão para um segundo plano, na medida em que V passa a focalizar, no turno 3, as formas verbais que compuseram a resposta do aluno e que foram utilizadas por ele. Ao evidenciar as formas gramaticais, V desvia-se do objetivo inicial da tarefa proposta. Nesse caso, uma outra tarefa (agora de análise da estrutura formal), contrapõe-se à pretendida inicialmente. Contudo, as duas limitam, tanto a especificidade do ensino de leitura que é o trabalho com a linguagem, como a possibilidade de incorporação dos elementos de referência dos alunos na leitura.

3.2.2. Leitura: evidenciação das formas gramaticais

A próxima seqüência interacional é um fragmento observado na aula descrita anteriormente. Uma tarefa com o objetivo de retirada do conteúdo para compreensão do texto, proposta pelo livro, foi transformada pela professora em outra tarefa de categorização das próprias perguntas sobre a fábula. Os alunos tinham que categorizar cada uma das perguntas. V denominou-as “perguntas decodificadoras”, aquelas de retirada do conteúdo explícito do texto. Nesse momento uma aluna responde a mesma questão anterior:

Seqüência 2- aula de V

1-A1: ((lendo a própria resposta no caderno)) *o plano da aranha era guardar toda a inteligência do mundo para ela e o plano era colocar toda esperteza dentro de um pote e (xxx) numa árvore para esconder ...*

2-V: pra esconder ... quem é que deu uma resposta igual ou parecida... levanta a mão ... ceis ouviram bem a resposta dela...a maioria... não precisa nem contar... pode abaixar... claro... significa que tá lá no texto... então por que o professor faz esse tipo de pergunta... Tão fácil a resposta.... An... pra ver se vocês sabem a resposta.... que é tão fácil... quer ver o que então...

3-A1: se você sabe decodificar /

4-V: eXAtamente ...é pra ver se sabe no MÍnimo decodificar o texto, ou seja procurar a resposta (xxx)alguém respondeu de modo diferente... eu queria ouvir mais uma resposta... Luciano...

5-A3: tá igual /

6-A4: tá igual /

7-V: ((dirigindo-se para outro aluno)) Paulo...

8-A5: tá igual /

Verificamos que a tarefa do livro era de retirada do sentido explícito do texto (vide na seqüência 1). Notamos que, através da mediação de V, outra tarefa é inserida, ou seja, a análise formal da atividade de leitura mediante a categorização de um de seus passos (“decodificar”), no turno 2, que é muito enfatizada. Logo após, o tópico da tarefa do livro é novamente retomado, no momento em que V sinaliza nomeando outro aluno para responder a pergunta sobre qual era o plano da aranha. Note-se a insistência de V em obter respostas diferentes dos alunos, depois de deixar tácito que para esse tipo de pergunta denominada decodificadora “**seja tão fácil a resposta**”. Note-se, também, como a pergunta explícita leva a uma invariabilidade na resposta confirmada nas elocuições idênticas dos alunos, “**tá igual**” (turnos, 5, 6 e 8). Nas seqüências descritas há, sob condução da professora, mudança em relação à tarefa proposta pelo livro,

que resulta em outras tarefas voltadas mais para o formal e menos para o conteúdo³.

Alguns procedimentos de ensino de leitura naturalizaram-se dentro de uma tradição de ensino/aprendizagem pela valorização das normas de uso ou o trabalho apenas de compreensão de sentidos dos conteúdos; e abrigam uma concepção de leitura e de uso dos textos muito recorrente na escola. Os “desvios” da tarefa do livro na fala de V evidenciam algumas práticas sociais de leitura produtoras de sentidos no processo de construção desse contexto de aprendizagem em questão: na atividade pedagógica de leitura, tem-se uma concepção de texto-objeto para descrição formal, e texto-objeto para retirada do conteúdo explícito.

Do ponto de vista metodológico de ensino de leitura, a pergunta de caráter conteudístico-explícito induz a quase um automatismo por identificação de palavras e parafraseamento; é, portanto, similar às tarefas de decodificação. A retirada do conteúdo explícito deixa a impressão de que nenhum esforço maior foi exigido por parte do aluno. As explicações não provocam nem permitem reflexões, limitando, assim, o espaço para a construção do significado.

3.2.3. Leitura: parafraseamento local e compreensão cumulativa.

Na seqüência a seguir de uma outra aula de V, ela lê com os alunos uma poesia intitulada *A difícil escolha*. O contexto que está sendo produzido nesse

³ No capítulo 4 serão ressaltadas questões sobre o papel central que o livro didático ocupa no contexto de sala de aula.

momento evidencia que a compreensão de leitura e a construção do entendimento partem da perspectiva da professora, não dos alunos.

V faz alternância entre leitura de trechos e explicação do sentido dos trechos nos quais se detém.

seqüência 3 aula de V

((A professora lê parando em alguns momentos para explicar o sentido do texto))

I-V: [...] *Eu fico sonhando à toa rabiscando essas besteiras// então a história do tênis... a história da pele...do cabelo... etc... ele mesmo reconhece... ah que podem ser referências bobas... para arranjar uma namorada... né... mas... depois ele diz...((lendo)) eu tô sonhando à toa... porque no fundo/no fundo a verdade é outra/ ((lendo)) quero uma menina de cabelos encaracolados”...((dirigindo-se para a classe)) ou seja... ele quer uma menina...*

A(s): (xxx)

3-V: Co :::mum...de carne e osso ... Rodrigo, o que você achou...

4-A: Legal...

V alterna a leitura dos trechos com explicação dos mesmos. Há uma predição, ou seja, a professora já decidiu o que era importante para a compreensão dos alunos do sentido, sem que ocorra necessariamente a

participação deles na tarefa de entendimento. Poderíamos dizer que a participação é quase virtual e que o entendimento é pressuposto por V⁴.

Há uma troca de tópico no momento em que V requer a opinião dos alunos sobre o texto, baseada em juízos de valor. A construção da leitura nesse momento fica limitada, posto que a tarefa de compreensão detém-se na esfera das opiniões não fundamentadas na linguagem.

Estas análises procuraram mostrar concepções teóricas sobre texto e leitura que estão emergentes em algumas abordagens metodológicas de leitura do sujeito V. Se a análise da microinteração é importante porque revela o processo através do qual alguns referenciais emergem dentro dos procedimentos metodológicos nas práticas, pressupomos, contudo, que não se deve considerar que ocorra uma relação biunívoca entre os referenciais teóricos e as práticas. Estamos considerando que o evento de sala de aula é determinado não só pelas relações internas, mas pelo entrecruzamento de relações macrossociais. As estratégias procedimentais utilizadas pelos professores são restringidas por fatores institucionais que modulam a interação e a sua atuação. É importante frisar, desse modo, que havia fortes restrições institucionais cerceando o trabalho de V na escola em questão.

Algumas abordagens de leitura podem abrigar uma concepção de leitor passivo. Nelas, não se favorece a construção aberta de sentidos, porque constituem-se em formas circulares que retornam para si. O texto é visto como

⁴ Note-se que, do ponto de vista da participação social, a sinalização da professora quanto à permissão para as elocuições dos alunos na sequência dialógica, é de preenchimento para completar sua fala. No capítulo 4, em que examinaremos a questão da estrutura de participação social, trataremos de exemplos relativos ao preenchimento da resposta do professor.

instrumento para se descreverem formas gramaticais, e a atividade de leitura é cumprida por intermédio de retirada das informações que aparecem explicitamente no texto. Não se observa, na prática de sala de aula, a concepção de leitura enquanto processo interativo em que são permitidas outras leituras que não sejam a do professor, ou do livro didático. Pressupomos, conforme foi mencionado anteriormente, que o estabelecimento de uma relação intertextual, através da comparação entre textos de diferentes linguagens sobre um mesmo tema, por exemplo, tem, conforme mencionamos, conseqüências diretas na compreensão da leitura.

3.3. 2o. modelo: o conhecimento prévio do leitor como manifestação da intertextualidade

Como alguns índices que apontam para a incorporação de elementos de referência de leitura dos alunos pelas relações intertextuais estão presentes nas aulas de R, apontaremos e categorizaremos a intertextualidade emergente.

Considerando que as relações de intertextualidade na negociação de sentidos abrigam o repertório e os elementos de referência de leitura com os textos de experiência prévia dos alunos, a leitura na escola deveria acionar conhecimentos sobre outros textos como uma estratégia de mediação texto/leitor para traçar uma caminhada interpretativa para a compreensão.

A noção de intertextualidade (cf. Beaugrande e Dressler, 1981, Koch, 1986, 1991, 1992), consiste em um referencial importante para a análise que nos propomos aqui a fim de categorizar os procedimentos da professora R.

Vimos no capítulo 1 que a intertextualidade é um dos mais poderosos fatores para a textualidade, ou um dos fatores para a construção da coerência global (c.f. Koch, 1986; 1992:75), tendo importantes implicações pedagógicas para a leitura. A intertextualidade é condição de legibilidade porque pode-se dizer que todo texto é legível na medida em que relaciona-se com outros textos anteriores e porque traz consigo fragmentos de sentido que podem ser conhecidos do leitor.

Através de uma ampliação do critério de intertextualidade, Koch atribui ao termo dois sentidos: um amplo e um restrito. A intertextualidade em sentido amplo ocorre sempre de maneira implícita e se faz presente constituindo todo e qualquer texto, posto que outros textos estão presentes nele em níveis mais ou menos variáveis, ou mais ou menos reconhecíveis. Já a intertextualidade em sentido restrito poderá ser implícita ou explícita. Nesse caso, o primeiro sentido ocorre quando não há citação expressa da fonte no texto, cabendo ao interlocutor recuperá-la para construir o sentido do texto, como nas alusões, na paródia⁵, em paráfrases, na ironia. A intertextualidade explícita ocorre quando há citação

⁵ Tomamos da Literatura, uma citação de Jenny (1987:6), a respeito da relação parodística. Para ele, a intertextualidade determina a paródia em dois níveis: pela relação da paródia com o texto que parodia, e no nível constitutivo, pela relação com todas as outras paródias: “A intertextualidade não só condiciona o uso do código, como também está explicitamente presente ao nível do conteúdo formal da obra. Assim sucede com todos os textos que deixam transparecer a sua relação com outros textos: imitação, paródia, citação, montagem, plágio, etc. A determinação intertextual da obra é então dupla: por exemplo, uma paródia relaciona-se em simultâneo com a obra que caricatura e com todas as obras parodísticas constitutivas do seu próprio gênero”. A paródia é uma noção importante para a análise que se seguirá de uma aula de V.

expressa da fonte do intertexto, como ocorre no discurso relatado, nas citações, nas referências e nos resumos. Dado que os sentidos amplo e restrito de intertextualidade designam condições de produção de qualquer texto, e que a intertextualidade diz respeito não só a essa produção, como também à recepção, então, o conhecimento que o leitor tenha de outros textos com os quais de alguma forma se relaciona é de natureza intertextual.

No que se refere ao ensino e aprendizagem de leitura na escola, a intertextualidade, sob os pressupostos acima, está relacionada à experiência de leitura e aos conhecimentos de outros textos pelo aluno. Assim, reconhecemos que, se o fator intertextualidade está incluído no conjunto dos critérios que definem o texto como tal, é importante salientar sua importância na compreensão das operações processuais implicadas na atividade de leitura.

Estaremos considerando duas premissas com respeito à noção de intertextualidade referentes à discussão anterior. A primeira premissa fundamental remete ao sentido atribuído por Koch (1982), denominado “amplo” de intertextualidade⁶. A segunda premissa diz respeito ao modo como não só a produção, mas a recepção de textos depende do conhecimento que se tenha dos outros textos com os quais, de alguma forma eles se relacionam. Nesse sentido, quanto à recepção de textos, o ato de ler é acionar protocolos de leitura já constituídos pelo leitor.

⁶ Segundo Koch, “todo texto se dá como reescritura de outros textos, ou todo texto é um intertexto; outros textos estão presentes nele, em níveis variáveis, sob formas mais ou menos reconhecíveis”, assim, todo texto revela uma relação com seu exterior, ou seja, com os textos de origem.

A implicação pedagógica importante é que a intertextualidade não se relaciona somente a uma característica intrínseca do texto, mas também, à experiência de leitura do aluno, como uma das condições de legibilidade. O aluno-leitor já dispõe de uma experiência com textos anteriores e de um certo número de categorias interpretativas, ou uma “competência de leitura” e esquemas textuais internalizados que chamaremos repertório intertextual. O professor, como mediador entre o autor do texto e o aluno é o responsável por considerar os elementos de conhecimentos prévios ou de referência de leituras do aluno para execução das tarefas de leitura na construção do contexto de aprendizagem. Os conhecimentos prévios devem integrar-se à tarefa de entendimento de textos, por constituírem-se em importantes elementos de significação, seja para o professor avaliar o entendimento, seja para construção desse entendimento.

As análises exemplificarão, primeiramente, como os conhecimentos a respeito de textos prévios, pertencentes ao repertório dos alunos, emergem na interação por intermédio das estratégias de mediação da professora R. Mediante essa análise, será construída uma categorização de algumas manifestações de intertextualidade.

3.4. Análise e categorização dos critérios de intertextualidade verificados no corpus.

Nas aulas ministradas para a 5a. série da escola pública havia um fio condutor nítido voltado mais para a especificidade do que seja o ensino de língua, pois a professora remetia tanto ao conteúdo, como à linguagem dos textos. Nesse

sentido, verificou-se que R procurava utilizar textos de linguagens e tipologias diversas, mas com temas similares. Observamos um procedimento regular de estabelecer relações intertextuais para execução das tarefas de leitura pela análise dos pares pergunta-resposta.

O trabalho com diferentes textos de mesma temática constituía a prática de R de forma sistemática. No desenvolvimento do seu trabalho com a leitura, R utilizava tanto textos escolhidos e compilados por ela, como os do livro didático que adotava naquela série. Os textos que eram levados por ela encontravam-se organizados em unidades temáticas e mantinham vínculo entre si por referirem-se a assuntos similares. Muitos dos núcleos temáticos utilizados foram elaborados no grupo de estudo do qual ela fez parte. Mas verificamos que a utilização do livro didático era bem mais freqüente em relação à utilização do material elaborado por R, ou pelo grupo de estudos. O livro didático adotado, a partir da sugestão da própria professora à equipe pedagógica da escola, também organizava suas unidades do mesmo modo que ela vinha procedendo, isto é, por textos diversos sobre um mesmo tema.

Evidenciaremos aqui, como os conhecimentos a respeito de textos prévios e as relações intertextuais emergem na interação de R com os alunos. Logo após, procederemos à categorização das relações intertextuais manifestas em sentido restrito, tanto das manifestações explícitas (c.f. Koch, 1991), como também de manifestações implícitas. Nesse último tipo implícito, as fontes a que se remetem os textos não são indicadas, já no sentido explícito, são referidas e nomeadas.

Identificamos nos dados de R, índices intertextuais que recuperam tanto o conteúdo quanto a forma de outros textos. Os tipos verificados e que serão descritos, seguindo Koch (op cit), são os seguintes:

1. INTERTEXTUALIDADE POR REMISSÃO AO TEMA
2. INTERTEXTUALIDADE POR RECUPERAÇÃO DE ASPECTOS ESTRUTURAIIS
3. INTERTEXTUALIDADE POR REMISSÃO À MEMÓRIA DE EXPERIÊNCIA
4. INTERTEXTUALIDADE POR REMISSÃO ÀS FONTES HISTÓRICAS DE APARIÇÃO

3.4.1. Intertextualidade por remissão ao tema.

R frequentemente utilizava tipos de textos diferentes ligados pelo mesmo tema e focalizava as atividades na comparação entre conteúdo e linguagem desses textos. Um aspecto do trabalho com a linguagem pode, por exemplo, ser o de comparação entre textos de diversas modalidades com temática similar. A comparação não estaria apenas no campo do conteúdo, mas da linguagem em seus aspectos funcionais dentro dos diversos textos e modalidades.

Pressupomos que a proposta de contrastar diferentes textos do mesmo fio temático fundamenta-se em concepções propícias à construção de um contexto de ensino de leitura aberto, considerando-se que o conhecimento prévio que se tenha de outros textos seja uma das condições de legibilidade.

As seqüências interacionais que serão analisadas referem-se, do mesmo modo que nos dados da professora anterior, à execução das tarefas de responder às perguntas sobre os textos.

A atividade analisada a seguir girava em torno de comparação entre um classificado de jornal e duas poesias. As duas poesias haviam sido compiladas por ela, e os anúncios classificados haviam sido recortados de um jornal. As poesias referiam-se parodisticamente a anúncios classificados em jornal (vide anexos). Eram classificados em forma de poesia, uma delas intitulava-se *Leilão de Jardim*.

Nas estratégias de R ocorre a tentativa de inserção dos elementos de referência dos alunos. As perguntas da professora apontam para um direcionamento de como está se processando o entendimento para eles. Veremos como a estratégia possibilitou que uma interpretação de um aluno sobre o que seja classificado e leilão, emergiu na interação.

Na seqüência abaixo, a professora R estabelece uma tarefa de discussão sobre os textos, procurando efetuar uma comparação entre o classificado e a poesia *Leilão*. A tarefa é de comparação (intertextual) entre os textos, como base para iniciar-se uma compreensão de leitura.

Seqüência 5- aula da professora R

((logo após a leitura dos textos))

1-R: Então, gente vocês vêm alguma ligação entre esse texto e os classificados de jornal?

2-A1: Não/

3-R: Não?

4-A(s): (xxx)

- 5-R: Tem alguma coisa entre esse texto que vocês leram...
(xxx)
- 6-R: Um de cada vez. quem quer falar?
- 7-A2: Porque aqui logo no fim tem um anúncio pra quem souber de um burrinho pra esrever...é um anúncio procura de um burrinho...aqui ó, no fim tem uma ligação/
- 8-R: Outra coisa... em relação às coisas que nós achamos nos classificados prá alugar... vender... qual diferença existe entre o que os classificados anunciam e esse leilão anuncia?
- 9- A(s): (xxx)
- 10-R: Qual a diferença entre as coisas que são leiloadas num e noutro textos?
- 11.A3: É que no leilão é quem paga mais e no jornal, já vem o preço...
- 12-R: Já vem o preço...acham alguma coisa de diferente na linguagem dos dois textos... o jornal e esse?
- 13-A(s): (xxx)

A seqüência dialógica anterior é indicativa de que a estratégia adotada por R era o desenvolvimento da atividade de comparação entre os textos que possuíam mesma temática. Esse objetivo foi apreendido por A2, na medida em que a aluna estabeleceu similaridade entre os dois tipos de textos **“porque aqui...logo no fim tem um anúncio pra quem quer...”**(turno 5), recuperando seu conteúdo.

Para a professora, ao que parece, era premissa que se conhecesse previamente um anúncio classificado para atribuir-se sentido à leitura das poesias. O reflexo de uma determinada concepção de leitura e de leitor incidiu na construção desse contexto específico. No episódio, a professora estabeleceu uma relação intertextual ao fazer comparação entre uma imitação paródica dos

anúncios classificados de jornal em forma de poesia, com os anúncios classificados de fato.

Procedendo à execução de uma tarefa de leitura pela relação intertextual, R fez distinções entre os elementos anunciados na poesia e os anunciados nos classificados, tentando diferenciar os dois textos (turno 10). Note-se que, entretanto, que a resposta não é a prevista, no turno 11 “**é que no leilão é quem paga mais**”. Isso faz com que R reformule a questão no turno 12, “**qual a diferença entre as coisas que são leiloadas num e noutra textos**”. A divergência é indicativa de que a proposição parece não ter ficado bem explicitada para ele.

A resposta do aluno estava voltada para a tentativa de se atribuir uma definição para leilão e para classificados de jornal com base em seu conhecimento sobre as ações prototípicas dos eventos “leilão” e “venda”, “**é que no leilão é quem paga mais e no jornal já vem o preço**”. Apesar das diferentes perspectivas, um outro referencial intertextual apontou nesse diálogo, com respeito à experiência do aluno com textos prévios. A3 conceitualiza “teoricamente” sobre leilão e o anúncio classificado baseado em seu conhecimento a respeito das ações (ou conteúdos) envolvidas em cada evento - no leilão, a oferta maior de “**quem paga mais**”, prevalece e nos anúncios da sessão dos classificados **vem o preço** daquilo que se oferece, mas o modo como foi proferida a pergunta de R incorreu numa inserção dos referenciais de leitura de mundo do aluno, possibilitando a exposição de seu conhecimento a respeito de esquemas das ações prototípicas que envolvem os eventos leilão/venda.

Estendendo a análise desse episódio, poderíamos mencionar que a intertextualidade emergiu sob dois aspectos nessa tarefa: i) manifestada pela

comparação entre os textos feita por R (anúncio classificado x poesia parodiando um leilão); ii) manifestada na emergência de um conhecimento anterior do aluno da ação prototípica dos eventos (leilão x classificado de jornal).

Note-se que o objetivo imediato de R parecia ser o trabalho com a linguagem e que os alunos parecem não ter prática de trabalharem a linguagem tendendo a recuperar conteúdos. Isso parece decorrer da falta de continuidade nas propostas de um professor para outro na rede pública. Além disso, o fato de o aluno recuperar os sentidos da leitura com base no conteúdo revela um procedimento que está inserido dentro de uma tradição de ensino e aprendizagem que naturaliza uma dada concepção sobre leitura.

3.4.2. Intertextualidade por recuperação de aspectos estruturais

Uma outra aula ministrada por R tem como ponto de partida, para a construção do diálogo, o repertório de esquemas estruturais do texto internalizados pelo aluno. O texto que estava sendo estudado era uma narrativa biográfica, intitulada *Italianinha*. Nessa narrativa, ao mesmo tempo em que o autor da biografia narra sua história, ele intervém no próprio fio narrativo interrompendo-o, no momento em que dirige-se ao leitor de maneira direta.

A professora executa um trabalho com a linguagem ao recorrer à memória do intertexto, com base na sua configuração para a construção do entendimento. O trecho que será analisado ocorreu logo após a leitura da biografia:

/.../

1-R: Então vejam ela tá contando a própria história sem começar pelo jeito convencional, costumeiro...hum...que mais que a gente vai discutir aqui. Ah...como é que ela começa...já tá contando essa história direto... sobre a infância dela... ou o que ela faz? Como ela começa o texto?

2-A: Ela começa a fazer um comentário...

3-R: Ela começa a fazer um comentário como se ela estivesse pensando algo e dialogando com o leitor... ((lendo)) *“a minha história começa há muitos anos e muitos anos atrás”*! é como se alguém perguntasse pra ela... ((lendo)) *“atrás de onde? Podem perguntar vocês”*...então ela se dirige ao leitor, né, ((lendo)) *“e eu responderei atrás de hoje...de ontem ...então ela começa com um diálogo com o leitor que ela imagina/*

A professora coloca em evidência o modo como a autora do texto dialoga com o leitor, ao mesmo tempo em que narra sua biografia, nas palavras de R, **sem começar pelo costumeiro, pelo convencional** da narrativa escrita, utilizando um recurso da oralidade. Ela chama atenção para as formas lingüísticas de tipo oral num texto escrito. Considere-se que, embora a comparação com outros textos não seja explícita, R remete-se, nessa fala, aos cânones virtuais das narrativas escritas, apelando para a memória dos alunos sobre aspectos configuracionais como ponto de partida para efetuar a discussão. Ao fazer reflexões sobre a forma como a história biográfica foi escrita, chamando a atenção para índices lingüísticos indicativos da presença do interlocutor na narrativa, a professora apela para a memória “intertextual” do aluno invocando um esquema de texto associado à

narrativa “convencional”, pressupostamente internalizada, seja através da oralidade, ou da escrita.

Teríamos então, que a intertextualidade de caráter tipológico é mantida na memória sob forma de esquemas textuais (Koch, 1982). Assim, todo texto possui uma macroestrutura comum ao gênero ao qual se aproxima, por possuir certas regularidades estruturais mais recorrentes dentro dele. Essas regularidades advêm do trabalho de comparação histórica intertextual e constituem a memória do leitor, o que remete-nos à citação de Jauss, (1970), emprestando um conceito da Literatura, de que “toda obra literária pertence a um gênero, o que significa afirmar que toda obra supõe o horizonte de expectativa; isto é, de um conjunto de regras pré existentes para orientar a compreensão do leitor (...)”.

3.4.3. Intertextualidade por remissão à memória de experiência

No próximo episódio veremos um exemplo de discussão sobre um texto lido, em que foram utilizados procedimentos e ajustes que partiram da experiência prévia dos alunos com outros textos, na tarefa de entendimento. O texto (também anexo), referia-se a um depoimento de Paulo Freire. Nele, o autor conta sobre a própria experiência de alfabetização ocorrida em moldes “pouco ortodoxos”. O texto fazia parte de um núcleo temático sobre alfabetização com a cartilha e vinha junto a outros textos que se referiam ao mesmo assunto. A professora procura ajustar perspectivas para seu objetivo, que é o estabelecimento de relações com o intertexto presente virtualmente nas experiências de alfabetização dos alunos.

A seqüência ocorre logo após a leitura que a classe fez do depoimento do autor:

seqüência 7 - aula de R

1-R: que mais fala aqui. como é que foi a alfabetização dele?
Além de escrever no chão... que tipo de coisa ele aprendeu?

2-A: Palavras/

3-R: que tipos de palavras?

4-A2: palavras do mundo dele...

5-R: palavras do mundo dele e não palavras dos adultos...e...que
tipo de palavras vocês acham que... seriam palavras do
mundo dele?

6-A4: pular...correr...brincar...

7-A1: pular...

8-R: que mais?

9-A2: jogar bola...

10-R: eu queria discutir também é o seguinte...vocês deram
sugestões, né que poderiam interessar e fazer parte do
mundo de Paulo Freire...agora, vocês **NÃO** aprendem a
escrever e ler no chão de terra... vocês não acham
também... que haveria outras palavras além de correr...
pular que ele poderia aprender? pelo próprio local que ele
vivia?

Na discussão focalizada na seqüência acima, a professora retoma com os alunos outros textos virtuais que remetem a outros modelos de alfabetização, diferentes do que descreve o autor, **mas vocês NÃO aprendem a escrever no chão de terra**. Esses modelos, poderíamos dizer, referem-se aos textos das cartilhas e aos eventos de alfabetização da história dos alunos. Esses outros textos fazem parte do repertório prévio de leitura dos alunos e seu acionamento é

estabelecido pelo trabalho de mediação e retomada de sentidos extra-textuais. A mediação ocorre através de uma espécie de procedimento a que podemos denominar de *anamnese* do intertexto. Ao atribuir mais um sentido à intertextualidade, remeteremos à noção de Jenny (op. cit.) de que cada texto de origem “lá está, virtualmente presente, portador de todo o seu sentido sem que seja necessário enunciá-lo” e que, ainda nas palavras do autor, “faz estalar a linearidade do texto”. Há um outro acionamento da memória. R remete às palavras iniciais que Freire poderia ter escrito à época de sua alfabetização inicial, num contexto e num ambiente distintos dos quais se inserem esses alunos. Note-se, no turno 4, que a partir da pergunta de R, **que tipo de palavras?**, a aluna faz a retirada do sentido explícito **palavras do mundo dele**. Logo em seguida, há um ajustamento pela professora no sentido de se construir um caminho interpretativo, **que tipo de palavras poderiam fazer parte do mundo dele?**

3.4.4. Intertextualidade por remissão às fontes históricas de aparição.

O episódio a seguir é uma discussão a respeito de uma gravura visualizada pelos alunos de uma obra assinada por Picasso intitulada “Mãe e Filho” e que se encontrava no livro didático. A professora havia feito uma pesquisa prévia sobre a vida e a obra do pintor e fornecido algumas informações, que não constavam no livro, para os alunos a respeito das fases da pintura vividas por Picasso. A pesquisa prévia da professora teve um caráter prospectivo na tarefa de leitura da gravura. Notamos que professora mantinha certa autonomia em relação às tarefas

do livro⁷, já que alongava as seqüências interacionais direcionando a interação mais em função da construção do sentido, para depois retomar a seqüência das questões do livro, por exemplo. Também inseria outras informações modificando, assim, as tarefas propostas pelo livro.

No segmento a seguir, a classe discute com R, se a gravura de Picasso pertencia à fase azul, em que os temas eram mais tristes ou à fase rosa, ou mais alegre do artista, depois de R ter apresentado suas informações sobre as fases do trabalho do pintor (fruto de pesquisa prévia mencionada).

Seqüência 8 aula de R

R: Nós vimos a discussão...essa reprodução da tela de Picasso, eu falei um pouco sobre ele. Quem gostaria de dizer o que foi falado sobre Picasso. Quem se lembra?

A1: Ele teve dois momentos... o momento rosa e o momento azul...o rosa é mais poético. O azul é mais... é...

R: Mais de tristeza... melancolia...

A1: E no meio das duas cubismo...

R: Alguém se lembra do que falamos de cubismo?

A2: Muito desenho... [desenho geográfico...

R: [Não/

A2: Geométrico...

R: Círculos...triângulos... quadrado...né?

A3: Eram retos/

⁷ A respeito da influência do livro didático nos processos interativos, temos exemplos significativos contidos no capítulo 4, em que se analisa a estrutura social dos eventos.

Para execução da tarefa, a professora remete às fontes em que pesquisou previamente, a respeito das fases do artista e que não se encontravam no livro didático, conforme mencionamos. Para melhor analisar a gravura, R recorreu ao intertexto histórico, retomou-os e possibilitou que se imiscuissem à tarefa. A inserção do texto no contexto histórico do seu aparecimento também é condição de legibilidade, pois, segundo Vigner (1988: 36), “é extremamente difícil perceber o sentido de uma obra sem um mínimo de conhecimento histórico sobre as condições de sua aparição”. Desse modo, ler é acionar de textos já repertoriados e identificáveis pelo leitor que a retomada do sentido histórico possibilita. O fio condutor partiu da relação com o intertexto advindo das fontes históricas levadas por R. A professora procurou estabelecer relação entre a gravura e as fases de produção artística de Picasso buscadas.

O segmento a seguir é subsequente ao anterior. Há uma transposição de signos à medida em que R e os alunos transformam em palavras a imagem da tela. Nesse momento, a classe discute com R se a pintura de Picasso pertence à fase azul, em que os temas eram mais sóbrios, ou à fase rosa e mais alegre dele. Professora e alunos têm dúvidas e procuram encaixar a obra numa das fases. No diálogo, os alunos divergem da opinião da professora. Veremos no exemplo abaixo um estabelecimento de relação intertextual com as fontes históricas pela abstração de elementos da figura e sua tradução através da fala.

seqüência 9 aula de R

/.../

1R: Vocês acham mais o momento azul, uma tela triste... num sei...essa tela pra mim passa a idéia da mãe estar contemplando o filho... preocupada com alguma coisa...vejam... ela está com o filho no colo brincando tranqüila... apesar do olhar preocupado dela... mais pensativo...alguma coisa de... realmente da relação mãe e filho/

2-A1: Parece que eles estão brincando num parque... num parece dona?

3-R: Eu num sei... pra mim parece a fase rosa dele...

4-A2: Não...da fase azul dona/

5-R: Embora esteja contemplando eu acho que é uma coisa mais poética que ele tenta passar...

A professora insere a obra dentro de um horizonte de expectativa, ou seja dentro da história das fases das obras do artista. Professora e alunos transformam um texto pictórico em signos lingüísticos para construírem sentido à leitura. A fala dos alunos fixou-se no pano de fundo de natureza intertextual, na medida em que tentaram reconhecer na figura e relacioná-la às fases do pintor, traduzindo e abstraindo os elementos pictóricos pela transposição na oralidade⁸.

⁸ Para Kristeva (apud Jenny, op. cit.), sob o ângulo semiológico, o termo *transposição*, que emprestamos da autora, aponta para a possibilidade da passagem de um sistema signifiante a outro, i.e., entre o sistema signifiante pictórico e o verbal.

3.5. A constituição da leitura e do papel social do aluno: algumas implicações.

Identificamos a emergência de referenciais distintos através das abordagens metodológicas das duas professoras. Observou-se que, na abordagem efetuada por R acima, estabeleceu-se uma relação intertextos para execução do que podemos chamar de passos para a realização da leitura. A professora V, por sua vez, abordou questões de compreensão do conteúdo explícito do texto e teve seus objetivos voltados à construção de referentes para a execução de tarefas normativas que impossibilitaram que os elementos de referência dos alunos se inserissem nelas, portanto que houvesse maior participação deles.

A seguir serão apresentados de modo sinóptico os tipos de estratégias metodológicas que traduzem as concepções de leitura verificadas:

TAREFA ACADÊMICA: CONCEPÇÕES DE LEITURA E TEXTO

professora V

execução de retirada
do conteúdo explícito

objeto para descrição
formal

leitura e compreensão por
parafraseamento das partes

professora R

leitura e compreensão:
estabelecimento de relações
intertextuais de forma e
conteúdo

leitura e compreensão:
usos da linguagem no texto

A partir do momento em que as estratégias que possui um leitor proficiente manifestam-se no nível consciente, ou seja no nível metacognitivo (Kleiman, 1989), ele será capaz de explicar a ação de ler. Dado que a leitura é uma prática social que remete a outros textos e outras leituras, e que é refletora de valores. O professor deveria acionar conhecimentos sobre outros textos como estratégia de mediação texto/leitor com objetivo de traçar uma caminhada interpretativa para a compreensão.

As relações intertextuais para a negociação de sentidos incorporam o repertório e os elementos de referência de leitura dos alunos e pode incidir nos movimentos interacionais de participação social, já que a voz do aluno estaria sendo mais ouvida e reajustada.

Embora encontremos, em alguns estudos, referências sobre a ineficiência das práticas de ensino na escola pública sejam ineficientes escola pública, verificamos que as estratégias procedimentais de R com essa turma mostraram-se voltadas à construção de um sistema aberto e mais alinhador da perspectiva do aluno. Consideramos que *a inserção do entendimento do aluno e a incorporação de relações intertextuais às tarefas*, implicam em modificação da estrutura de participação social, já que são os elementos do conhecimento do aluno que estão balizando as interações por intermédio de avaliações e reajustamentos do professor. Os processos de construção da estrutura de participação social nas aulas das duas professoras serão foco do próximo capítulo.

Capítulo 4

4. A estrutura de participação social e as relações interpessoais

Neste capítulo, procederemos à análise das estratégias microinteracionais e da estrutura dos encadeamentos dialógicos professor/aluno nas aulas de leitura ministradas por V e R, com foco voltado para os processos de participação social (Erickson, 1982). Descreveremos como se dá o processo de construção do contexto social de ensino/aprendizagem nas aulas das professoras pela negociação, flexibilidade e simetrização na interação.

Será analisada a maneira como os processos rotineiros são organizados e interpretados pelos participantes e como determinam as relações interpessoais. Serão enfatizados o caráter dialético nessas interações e as influências mútuas entre professor e alunos (Erickson, op cit). Os processos rotineiros permitiram-nos elucidar aspectos dos movimentos conversacionais das interações estudadas, tanto aqueles que evidenciaram *a assimetria constitutiva* da relação professor-aluno, como os que apontaram para certa *flexibilidade na assimetria*.

Já numa primeira leitura dos dados evidenciaram-se condutas distintas no modo de se operar com o discurso institucional que resultaram em exemplos de interação professor/aluno de assimetria menor na situação de contexto da escola pública, e de interação assimétrica maior na escola particular. Verificamos que o professor é a figura determinante - suas concepções do ensino e do objeto -, que ajusta a atuação da fala dos alunos, podendo não só restringir, mas também, ampliar a participação deles nas tarefas acadêmicas.

O **CONTROLE INTERACIONAL** e a **POLIDEZ** são princípios relacionados aos textos produzidos dentro das práticas discursivas e sociais (descritas por Fairclough, 1992: 152-8), e fornecem-nos marcos para refletir sobre a assimetria estrutural e as relações interpessoais. As análises irão mostrar como se dá essa tradução, i. e., como o Controle Interacional e a Polidez determinam as estratégias do professor, inferíveis nas pistas contextualizadoras através dos marcadores presentes no nível da: 1) *Modalização*; 2) *Reenunciação* da fala do aluno, como as expansões e retomadas (*revoicing*); e 3) *Proximidade*. Essas categorias refletem-se nas interações resultando em assimetria mais acentuada ou menos acentuada bem como na qualidade de participação do aluno.

Para apresentar as estratégias discursivas e os mecanismos operantes nas interações que estão constituindo e reproduzindo realidades subjetivas nos contextos apresentados, recorreremos aos estudos desenvolvidos sob enfoque da sociolinguística interacional ou interpretativa relacionados ao nome de Gumperz (1982). O autor estuda o fenômeno da "inferência conversacional" para investigar os processos interativos. Já dissemos que o modelo sociolinguístico interacional permite evidenciar os traços contextualizantes passíveis de descrição, como a escolha lexical e sintática, as expressões formulaicas, as aberturas e os fechamentos conversacionais e estratégias de conversação. Esse modelo sociolinguístico estuda o comportamento verbal no contexto da micro interação, centrado na descrição dos processos emergentes de contextualização e de negociação de sentido. Segundo essa linha teórica, a prática discursiva característica do contexto escolar, envolvendo processos de produção e de consumo próprios deste contexto, faz sentido através de um complexo processo

que combina o conhecimento da instituição (ver também, Fairclough, 1992b), a sua interpretação, bem como a leitura das marcas lingüísticas que possuem a função de pistas contextualizadoras utilizadas pelos participantes e que determinam o rumo da interação. As pistas contextualizadoras são sinais verbais e não-verbais dados pelo falante na interação, que conduzem à interpretação sobre o que está ocorrendo e geram expectativas sobre o próximo acontecimento na interação.

4.1. Controle Interacional e Polidez

Tanto o Controle como a Polidez são princípios que podem manifestar-se nos textos produzidos dentro das práticas discursivas em contextos institucionais. O Controle Interacional encontra-se traduzido em muitas formas no nível organizacional nas interações, por exemplo na distribuição de turnos, seleção ou mudança de tópicos, abertura e fechamento de turnos¹. Já a Polidez manifesta-se como fonte de poder do locutor para a condução local das relações interpessoais.

O estudo do Controle Interacional reflete dentro do sistema de turnos, operante num determinado momento, as relações de poder que se estabelecem entre os participantes numa interação, quando esta não ocorre entre pares. Alguns trabalhos sobre o discurso na sala de aula mostram como as práticas discursivas dos professores coordenam a estrutura acadêmica e a participação social dentro desse contexto, (Sinclair e Coulthard, 1975; Cazden, 1988; Cicourel, 1990; e Fairclough, 1992). O controle, no contexto escolar, está determinado pelos papéis

¹ Os diferentes sistemas de turnos podem simbolizar tipos distintos de relações já cristalizadas (como no exemplo da conversa e na entrevista em que as condições mais simétricas permitem uma disputa maior pelo turno).

sociais exercidos na escola. A aula constitui-se de um conjunto de trocas verbais, de modo que cabe ao professor, segundo Cicourel (op.cit.), a tripla função gerenciadora de animador, informante e avaliador. São regras discursivas específicas que o professor utiliza para falar *a* língua e *da* língua, ou seja, como ele a produz e a explica, e ainda, de que maneira ele gera e avalia a produção verbal dos alunos. A condição de desigualdade em relação ao conhecimento determina o contrato didático da sala de aula, que por sua vez, determina como a interação é construída designando aos interactantes papéis conversacionais diferenciados.

Também Stubbs (apud Cazden, op.cit.), aponta que existem oito modos metacognitivos de fala que evidenciam a função de controle e monitoração do sistema de comunicação em classe pelo professor - *atrair atenção, controlar a extensão da conversa, checar se houve entendimento, resumir, definir, censurar, corrigir e especificar o tópico* - configurantes de uma relação, por natureza assimétrica de posições.

Ora, há, contudo, modos de controle de interação, que podem ser mais ou menos restritivos da participação qualitativa do aluno e, portanto, serem determinantes na condução em direção a uma assimetria mais acentuada ou menos acentuada. Na verdade, poderíamos rearranjar as categorias descritas por Stubbs tendo em vista o controle utilizado para abrir espaço à produção conjunta de significados. Assim, checar se houve entendimento, atrair atenção, resumir, especificar o tópico, poderiam não ser práticas tão coercitivas quanto censurar, por exemplo.

Também encontramos em alguns estudos, por exemplo, em Erickson (1982), análises de atividades dos professores coordenando as mudanças da

estrutura acadêmica através de movimentos indicadores de adaptações e improvisações responsivas às mudanças, que incidem na configuração da participação do aluno em sala.

As marcas características do discurso controlador do professor podem traduzir-se por *procedimentos prosódicos*, como aceleração de fala para sobrepor sua fala a do aluno, a tonicidade e pelas *formas de tratamento* indicativas das marcas de envolvimento pessoal no uso dos pronomes, o vocativo, ou na nomenclatura explícita.

A *pergunta pedagógica*, caracterizada por possuir duas funções principais: a transmissão de conhecimentos e demonstração de conhecimento por parte do aluno.

É considerada específica do discurso de sala de aula e reflete um modelo matricial do controle interacional. Na instituição escolar, as perguntas iniciadas pelo professor sobre o tópico, por exemplo, são formas de se exercer controle. Ao professor cabe iniciar e fechar cada bloco triádico: pergunta do professor, resposta do aluno, avaliação do professor que descrevem o esquema tradicional padrão de participação. Algumas perguntas de monitoração, como as encontradas nos livros didáticos do livro didáticos abrem possibilidade de respostas do tipo "sim" ou "não". É importante considerar que, muito provavelmente, a negativa não venha a ser respondida pelo aluno, pois implicaria na quebra das regras conversacionais da sala de aula, das quais não faz parte o questionamento aos procedimentos do professor por parte do aluno, não lhe restando escolha, senão participar do esquema. Elas reforçam, deste modo, a mensagem social com respeito aos direitos e obrigações dos participantes. Entretanto, as perguntas do professor do tipo ativadoras de *frames*, fariam parte de procedimentos mais flexíveis, necessários à

organização da informação nova, bem como as referentes aos conhecimentos prévios dos alunos a respeito de algum aspecto do tópico considerado. As perguntas que os levam a pensar de diversas maneiras sobre o objeto de estudo poderiam encaixar-se na categoria de interações menos restritivas da participação qualitativa do aluno.

Os estudos tipológicos das perguntas, para o nosso corpus, permitem elucidar aspectos dos movimentos conversacionais da interação com respeito as relações interpessoais, não só do ponto de vista do controle, mas também, da perspectiva de outro princípio, o da Polidez.

O estudo do fenômeno da Polidez lingüística, enquanto princípio pragmático regulador da fala - encontrado nos trabalhos de Brown e Levinson (1987) -, relacionado à noção de face, possui especial importância para a análise do corpus. A face compreende a auto-imagem pública que todo membro deseja reclamar para si próprio, constituindo-se de dois aspectos relacionados a face positiva e face negativa (*face-threatening acts* ou FTAs). A face positiva é indicativa do desejo de todo indivíduo de que sua auto-imagem seja aprovada. A face negativa relaciona-se ao desejo que todo falante tem de que suas ações sejam livres de restrições. Segundo os autores, a polidez é o mecanismo que pode remediar as ameaças às faces da conversação. Partindo da constatação de que alguns atos de linguagem são intrinsecamente ameaçadores da face positiva ou da face negativa, os autores tentam identificar as estratégias de polidez utilizadas pelos interlocutores com vistas a manter mutuamente sua face quando realizam um FTA (ato de fala potencialmente ameaçador dessa face), explícito ou implícito nos elementos atenuantes.

O grau de polidez é socialmente determinado, em geral com base nos papéis sociais desempenhados pelos participantes, dada a necessidade de resguardar a própria face ou a do parceiro, ou, ainda está condicionado por normas culturais.

Essa concepção da pragmática anglo-americana é vista de outra forma por Bourdieu (op cit), que sugere uma visão diferente da atribuída aos estudos de Brown e Levinson. Para Bourdieu, a polidez é sempre uma concessão política. Segundo Bourdieu, as convenções de polidez envolvem relações sociais e de poder e as reproduzem, o que sugere que a presença de polidez não seja suficiente para garantir mudanças nas relações.

Contudo, mesmo reconhecendo o fenômeno da polidez como mecanismo de controle dentro das coerções das convenções sociais, e como fonte de poder do locutor para a condução local das relações interpessoais, adotamos a posição de Fairclough, de que se trata de um fenômeno capaz de possibilitar, sob certas condições, rearticulações e transformações no processo de negociação do sentido. A noção de Polidez também foi importante para a análise do corpus já que aparece modulando as relações interpessoais.

4.2. As relações interpessoais dentro da assimetria controlada e da assimetria acentuada

Esta sessão tem como objetivo demonstrar as estratégias das professoras concernentes, basicamente, às noções de controle e de face incidindo nas relações interpessoais. Utilizaremos as categorias postuladas por Martine (1989),

representativas das interações institucionais, denominadas *interação de assimetria controlada e interação de assimetria acentuada*.

As relações que permeiam as interações nas instituições, intrinsecamente assimétricas, podem, contudo, apresentar-se em nível maior ou menor, dependendo das práticas discursivas de que se valem os participantes de maior poder. Embora a professora R interagisse com uma classe de uma escola pública, o que poderia se pensar numa assimetria bem mais marcada pelo fato de os alunos serem oriundos de meio pouco letrado, percebemos procedimentos muito mais alinhadores da perspectiva dos alunos do que na interação com V e os alunos que advêm de um contexto sócio econômico mais privilegiado. Poderíamos pensar que a constituição e reprodução das realidades subjetivas pelas práticas discursivas estariam muito mais marcadas pela assimetria de participação na relação do sujeito R, já que, conforme alguns estudos sobre letramento preconizam, muitos fatores contribuem para a dificuldade do letrado escolarizado em negociar as regras do jogo na comunicação social, "principalmente quando o interlocutor não dispõe dos mesmos meios persuasivos, quando suas crenças não são compartilhadas" (c.f. Signorini, 1995).

Contudo, identificamos uma assimetria mais acentuada e uma relativa inflexibilidade refletidas nas estratégias empregadas por V, quando interagiu com seus alunos da escola particular.

4.3. Assimetria na tarefa social em curso: quem exerce o controle?

Temos nos referido que o professor é a figura determinante na maior ou menor assimetria. Mas há outra forma de controle, o do livro didático,

principalmente quando há, pelo professor, uma adesão mais estrita às tarefas nele propostas.

Os princípios, descritos por Fairclough do *Controle Interacional e Polidez* forneceram-nos base, também, para refletirmos a respeito do controle que o livro didático exerce. O objetivo nesta sessão é ilustrar mostrando distinções nos procedimentos de V e R quanto à utilização do livro. Nas atividades de leitura desenvolvidas por R, havia uma relativa maleabilidade e independência do livro na produção conjunta da tarefa de leitura e nas discussões sobre os textos, por meio das estratégias acadêmicas e modos de organizar a interação verbal com os alunos. Nas atividades de discussão sobre os textos, R mantinha um certo controle sobre a atenção e uma relativa independência do autor ausente, a despeito do tópico vir determinado pelo autor livro didático.

Pesquisas sobre interação em sala de aula modulada pelo livro didático (Kleiman, 1990:10; Bortoni e Lopes, 1991:56), revelam que há diferenças na interação, dependendo se o livro ocupa lugar central ou não no desenvolvimento das atividades. A esse respeito Kleiman (op cit.) argumenta que na aula centrada no livro, "*The fact is that the salience given to any new information depends more on the lesson than on any previous pedagogical decision about relevance on the part of the teacher*". Ou seja, nas aulas centradas nas tarefas do livro didático, o autor ausente assume o papel dominante na interação definindo o tópico e direcionando o foco da atenção empobrecendo a situação de aprendizagem. Na sua crítica a respeito da mediação do livro didático, Bortoni & Lopes argumentam que "é mais fácil e natural para os alunos interagirem oralmente com um interlocutor fisicamente presente e ativo do que um interlocutor ausente, que se comunica usando o código escrito", o autor do livro didático. Certas práticas de

utilização do livro "abafam" o lugar do professor quando esse submete-se estritamente a estruturas e conteúdos que vêm determinados pelo autor do livro.

Os três exemplos apresentados referem-se a turnos das professoras que *sinalizam como elas se relacionam com os comandos dos livros*. A elocução mostrada a seguir é um exemplo de como R sinaliza a possibilidade de inscrição de outras (re)formulações diferentes das pretendidas pelo autor; e do alongamento da sequência interacional pela intervenção de um aluno, antes de iniciar questão seguinte, proposta pelo livro.

Exemplo 1:

/.../
R: e você podia falar com qualquer pessoa. Hoje, qualquer pessoa na rua pode parecer suspeita...**o que é uma pessoa suspeita pra vocês?**

((Um aluno faz uma narrativa longa sobre um caso de roubo acontecido com o seu pai)).

No momento descrito, R formula uma pergunta "**o que é uma pessoa suspeita para vocês?**" que não se encontrava no livro didático, assumindo mais o controle. A pergunta dá lugar a um tópico que foi introduzido pela professora, não pelo autor, abrindo possibilidade para que outras formulações sejam colocadas, o que de fato ocorreu com a narrativa do aluno e a aceitação da sua participação no curso da tarefa. Isso incorreu em uma maior extensão da conversa até que se passasse para a próxima pergunta.

No exemplo a seguir, descreveremos como a mesma professora faz um enquadramento introdutório que não se encontra no livro didático. Trata-se de

uma introdução prévia que ela faz voltada para a recuperação dos processos históricos do texto.

O turno extenso precede a leitura da poesia intitulada "Medo", que a professora diz remeter-se à geração das poesias "marginais" da década de 70:

exemplo 2 aula de R

((após a leitura do poema))

R: A poesia dos anos 70...eu vou falar um pouquinho sobre essa poesia dos anos 70... é uma poesia que vai trabalhar com assuntos do dia a dia...como vocês podem ver é através do medo... do poema Medo...que an...o assunto o tema vai ser um tema... marcante...ligado ao dia a dia (...).

((passa à leitura da primeira questão do livro))

Numa aula de leitura da outra professora V, identificamos como a proposição da tarefa do livro feita pelo interlocutor virtual marca mais acentuadamente uma interferência direta no ritmo interacional. A fala de V a seguir, é uma avaliação da resposta da aluna a uma pergunta contida no livro didático.

exemplo 3 aula de V

/.../

V: tá bom...só que nós não vamos entrar nessa discussão...disso... tem uma pergunta mais adiante...se é possível...se não é... etecetera...

A resposta da aluna, anterior à elocução de V não era a pretendida pela pergunta do livro, assim, ela não foi incorporada à tarefa. A professora objeta sinalizando a impertinência da resposta naquele momento **nós não vamos entrar nessa discussão...** quando sugere que a discussão seja retomada depois **numa pergunta mais adiante**. V parece não salvaguardar a face da aluna quando procede de modo que o controle da interação seja delegado ao livro.

Uma característica presente - mais especificamente nas tarefas responsivas de leitura nas aulas ministradas por V - é o silêncio que parece desempenhar um papel importante no controle da interação². Consideramos que o silêncio pode se referir a uma dimensão assimétrica da interação, ou seja, são os momentos em que os alunos esperam as direções de turno do professor, prerrogativa somente dele. Por sua vez, a atuação do professor está subordinada à estrutura sequencial imposta pelo livro. Os silêncios indicam um controle não só do professor como também, do autor virtual. Esses silêncios, no corpus, frequentemente precedem a sinalização de V para fechamento de turno e passagem para a questão seguinte do livro.

Constatamos que a dependência do livro didático inibe um maior envolvimento interpessoal em alguns episódios das aulas de V. O controle do livro que é mais institucional do que do professor vai resultar, no nosso corpus, em ocorrências de estratégias das professoras - com base nas relações interpessoais -, que têm a ver com a face do aluno no nível da Polidez.

² O silêncio é definido aqui como os períodos de ausência de vocalização, distinguindo-se do silêncio de pausa.

4.4. Estratégias discursivas reguladoras da interação: Reenunciação, Modalidade e Proximidade.

Para demonstrar como as duas professoras interagem com seus alunos procurou-se averiguar: 1) quais as evidências das discrepâncias entre V e R e os alunos que pudessem justificar a interpretação de maior ou menor assimetria; e 2) levantar algumas hipóteses de caráter explicativo sobre suas causas e consequências nas relações interpessoais, levando em consideração três tipos de estratégias: **Reenunciação (*Revoicing*)**, **Modalidade** e **Proximidade**.

Consideramos que essas categorias são formas ligadas ao Controle Interacional e de Polidez, já que, no corpus, elas estão determinando o rumo das interações e as relações interpessoais que relacionam-se às configurações das posições sociais e às faces. Essas estratégias de sociabilização vão mostrar como os processos de rearticulação do discurso em sala de aula são reconstruídos na interação.

A **Reenunciação**, ou o *revoicing* (O'Connor & Michaels, 1993), é um mecanismo discursivo que serve como elemento contextualizador pelo resgate da voz do aluno e pela sociabilização da sua fala, através de mecanismos lingüísticos de *expansão*, *repetição* e *parafraseamento* pelo professor.

A **Modalidade** pode implicar em alguma forma de poder, quando, por exemplo, ela projeta a perspectiva de quem fala como universal. Essa estratégia, de acordo com as modalidades clássicas (aléticas, deônticas e epistêmicas), reflete o grau de afinidade com a proposição, que poderá ser subjetivo, ou objetivo em

que respectivamente, há um menor ou maior distanciamento³. O uso da modalidade objetiva, com grau de subjetividade menor, implica em maior forma de poder, já que projeta como universal a perspectiva de quem fala (Fairclough, 1992).

Em relação ao corpus, a **Proximidade** está ligada às formas de tratamento referentes às peças do discurso: a) *você-pessoa*, b) *você- entidade aluno*, c) *você - as peças da enunciação*, d) *as 3as. peças do discurso*; e à forma conversacional do discurso (o discurso professoral e a conversa). Essa noção estará se referindo às relações interpessoais orientadas para um *co-envolvimento conversacional* mais como indivíduo (exemplos de R); e mais marcadamente como *portador de um papel institucional* (exemplos de V).

4.4.1. Análise da Reenunciação (revoicing) nas relações interpessoais.

Nas análises que serão apresentadas focalizaremos o papel das práticas discursivas na interação através da microanálise das estratégias de argumentação de V e R, levando em consideração os princípios do controle e da polidez presentes na *reenunciação* que será nosso foco.

³ Segundo Guimarães (1979), a relação direta das modalidades clássicas e os atos de fala por elas realizados têm a seguinte correspondência: a obrigação e a permissão corresponderiam à modalidade imperativa (ordeno, permito); necessidade, à modalidade **alética** (é necessário); obrigatoriedade e permissão, à modalidade **deontica** (é obrigatório); afirmação corresponderia à modalidade assertiva; probabilidade e certeza, a modalidade **epistêmica**; e possibilidade, à modalidade cognitiva.

A noção gumperziana de flexibilidade comunicativa e sua manifestação no processo constitutivo da participação social será importante nas análises, porque no corpus essa noção está ligada a algumas estratégias que determinarão a qualidade de participação do aluno.

A reenunciação que O'Connor & Michaels (op cit), denominam *revoicing*, é um mecanismo discursivo que serve como elemento contextualizador pela expansão da fala, através de mecanismos de repetição e parafraseamento. O *revoicing* vai mostrar como os processos de rearticulação do discurso em sala de aula são reconstruídos na interação, e como ao se adequar a fala do aluno a ela é dada legitimidade.

Serão mostradas algumas distinções nas atitudes das professoras que demonstraram que a professora R utiliza na negociação o controle para preservar a face do aluno e para sociabilizá-lo.

A primeira situação é a seguinte: a professora R estuda com os alunos três poemas do livro didático. A discussão é sobre um deles, utilizando as perguntas contidas no próprio livro didático. Embora tenhamos mencionado que há evidências de que o trabalho centrado nas atividades do livro didático empobrece a interação, pois não possibilita a construção conjunta de sentidos, a seqüência mostra que, mesmo tendo partido do livro, a interação permitiu uma participação do aluno para a construção conjunta de sentidos.

Uma aluna dirigindo-se para a professora que acabava de ler a pergunta do livro, responde:

seqüência 1 aula de R:

((Os alunos têm que responder à seguinte questão do livro que a professora lê: "*por que as duas bocas estão fechadas?*")

/.../

1A: eu coloquei aqui... dona... para não acordar as pessoas que estão dormindo/

((os alunos se riem da resposta))

2.R: gente, vamos respeitar... em que poema você encontra duas bocas fechadas?

3.A: no medo/

4.R: no medo... você colocou que acha que duas bocas estão fechadas... pra não acordar as pessoas que estão dormindo... mas elas estão na rua?

5.A: (é)

6.R: então elas poderiam estar passando pela janela...e as janelas próximas à rua... elas pra não acordar ninguém...elas ficariam com as bocas fechadas... ((voltando-se para a classe)) que mais?

É importante mencionar que o ineditismo da resposta causou reação de caçoada dos colegas, enquanto a professora procurou uma referência para entender a resposta dada por A, "**em que poema você encontra duas bocas fechadas?**" para verificar se a aluna está dentro do que propõe a tarefa cognitiva.

A partir de então, parece que, em função dessa resposta inesperada, houve necessidade de se iniciar um ajuste gradual de perspectivas para elaboração do entendimento. A professora viu-se obrigada a reformular o sentido atribuído por A e para isso, alinhou a perspectiva da aluna e a trouxe para a tarefa, atualizando e recapitulando a sua formulação ao dirigir-se diretamente a ela, "**você colocou que as duas bocas estão fechadas para não acordar as pessoas que estão**

dormindo". Ao reconstruir a formulação da aluna, a professora estava ao mesmo tempo, elaborando o entendimento para ela própria, compartilhando-o com os outros alunos, através da sociabilização da fala de A, e ao mesmo tempo procurando salvaguardar a face da aluna. No turno 4, o marcador disjuntivo "mas" indicou que a professora ainda procurava o entendimento, tentando colocar-se na perspectiva de A e ajustar a perspectiva à tarefa. Em seguida, finalizou a seqüência com uma inferência **"então eles poderiam estar pela janela e as janelas próximas às ruas/ elas para não acordar ninguém, elas ficariam de bocas fechadas"**. A professora revê as premissas que já estariam dadas na formulação de A: as pessoas estão na rua / elas estão silenciosas / se elas estão na rua, elas não estão dentro de casa (junto às pessoas). A *reenunciação* de R ajusta as premissas para chegar à mesma conclusão da aluna.

O marcador de monitoração de compreensão "*então*" no turno que funcionou como pista da avaliação positiva da fala da aluna foi indicativo de que a professora estabeleceu uma ligação com as informações dadas anteriormente por A, o que possibilitou a inferência autorizada (Schiffrin, 1987). A avaliação positiva realizada a nível metalinguístico ("*então*", no turno 6 é pronunciado com tom de recapitulação), funciona como uma aceitação e, ao mesmo tempo, como sociabilização da fala da aluna. A posição da professora, no que se refere à Polidez foi de preservar, e, ao mesmo tempo, procurar compreensão da proposição da aluna. As perguntas que R faz para A têm função recapituladora para monitoramento passo a passo da compreensão, tanto da própria professora, quanto dos colegas, face à resposta inesperada; e ao mesmo tempo de salvaguarda da face de A. Note-se a construção intermediada pela professora, feita momento a

momento na interação que alterou a configuração de participação da aluna, já que possibilitou o alinhamento e o compartilhamento das suas formulações.

Ao finalizar o turno com "**que mais?**", pronunciado ainda dentro do tópico, R abre espaço implícito para outras formulações dos outros alunos, sinalizando permissão para que outras leituras sejam inseridas.

R interage com A dentro de um esquema pergunta- resposta de maneira bem distinta de V com sua aluna no que se refere ao grau de assimetria na participação e na construção de sentido.

Na seqüência interacional mostrada a seguir, pode-se constatar que, ao contrário da professora anterior, a professora V não alinha nem expande a voz da aluna, que deixa implícita uma leitura equivocada do texto. Verificamos, também, que V não salvaguarda a face dos alunos que, porventura, responderam diferentemente do que era esperado. Há refutações à premissas da aluna.

O episódio ocorreu numa aula de leitura quando V discutia as questões a respeito de uma fábula, já mencionada na análise do capítulo anterior. Retomando, a história da fábula era sobre uma aranha que guardava toda a sabedoria do mundo num pote somente para ela. No momento apresentado a seguir, V explica para a classe o sentido do termo "racional". A explicação para o termo racional partiu da iniciativa da professora, sem pergunta prévia dos alunos.

Seqüência 2 professora V

/.../

((um aluno lê a pergunta: "A aranha foi sábia e racional ao guardar toda a sabedoria para ela?", logo após a professora faz sua intervenção.))

1 V: Racional...significa razão...não é RAção de cachorro...é razão...então age de acordo com a razão, que dizem que o ser humano tem...tem que pensar...né...quando a gente fala irracional e racional...então a gente age de acordo com a razão...ou seja... ser sensato...ter bom senso... não querer Exagerar...cair no extremo de querer guardar a sabedoria pra si e mais ainda...num pote...que é o que (xxx) então se ela tivesse pretensão de guardar na sua própria cabeça todo o conhecimento do mundo...

2.A2: [ai sim ela seria sábia...

3.V: [num sei... vamos admitir que ela conseguisse ir adquirindo... adquirindo enquanto ela vivesse até que ela adquirisse toda a sabedoria do mundo...num era isso o que ela queria? e depois o que faria com o pote? nós vamos para a terceira pergunta...(para a classe))... já terminou a segunda? alguém mais gostaria de comentar porque ela NÃO foi sábia?

((logo após um aluno lê a questão seguinte))

A asserção de A2 aponta para uma interpretação distinta do sentido suscitado na fábula: a suposição de A2 de que a aranha seria sábia se, ao invés de guardar o pote, guardasse a sabedoria na cabeça mostra que a aluna fez uma interpretação literal que divergiu do sentido alegórico da fábula: no pote, ou na cabeça, o que prevalece é o sentido moral implícito na fábula de que a aranha estaria agindo de modo egoísta guardando toda a sabedoria do mundo só para ela. Contudo, a interpretação de A2 não foi expandida pela professora, ou integrada à tarefa. As objeções da professora à resposta da aluna **num era isso que ela queria? E depois o que ela faria com o pote?** indicam que foi dada mais evidência ao fato de que a resposta estava incorreta. Após isso, V anuncia o término do turno com A2, **"nós vamos para a terceira"**, voltando-se para a classe, não mais interagindo com A2 em particular. Assim, sinaliza a mudança de tópico e de interlocutores. Com acentuação na forma negativa do advérbio, V deixa implícita a impropriedade da resposta de A2, **"alguém mais gostaria de**

comentar por que ela NÃO foi sábia?", ao mesmo tempo que estava excluindo outras participações de alunos que contivessem, eventualmente, formulações distintas da pretendida.

A resposta à proposição de A foi introduzida por V através de um marcador modalizador, "**num sei**". Pareceria um marcador atenuante do poder, pois comprometeria a representatividade da identidade do professor, como o que tem sempre maior conhecimento na situação - contudo, a relação de abrandamento do poder desfaz-se na condução da interação, pela refutação do referente da aluna, limitando ao apontamento das objeções, sem explicação e expansão das premissas da aluna.

Há no episódio acima uma relação assimétrica bem mais acentuada e evidência de uma maior inflexibilidade comunicativa. Na primeira situação de interação, houve uma tentativa de construção conjunta de sentido, redundando num esforço "cooperativo" de R (a respeito da cooperação, ver Grice, 1975, a partir de Mey), através da expansão.

4.4.2 Análise do processo interpretativo da Modalização nas relações interpessoais

Nos próximos dois eventos exemplificaremos como R e V conduzem as interações através de procedimentos modais - pensados aqui como **Modalidades** diferenciadas em termos da base "subjativa" do compromisso para com as proposições (conforme o que Halliday define).

O objetivo é mostrar contrastivamente que a professora R recorreu a estratégias discursivas mais *atenuadoras*.⁴ Já V, utilizou estratégias características de uma Modalidade *mais reguladora e prescritiva* (deôntica). A aula ministrada por R era sobre interpretação da poesia lida na aula que foi descrita anteriormente.

R dirige-se diretamente a uma aluna (A1) e lê a pergunta do livro à qual a aluna responde:

seqüência 3 - professora R

((Os alunos têm que responder a seguinte pergunta: *Por que os dois homens estão silenciosos?*))

/.../

- 1A1 acho que é pelo medo.
- 2 R por que eles não conversam?
- 3A1 um não conhece o outro...
- 4.R hum...
- 5.A1 fica meio cismado assim.
- 6.R é... acho que o próprio medo pode, como você colocou...pode provocar o silêncio deles... podia ser também uma pessoa que inspirasse pelo menos pra mim, hum, medo...distância...nenhum ia abrir a boca pra conversar com o outro...
- 7.A2 podia ser mudo também...
- ((risadas))
- 8.R ah, isso é meio improvável dois mudos...

⁴ Rosa (1992:28-29), ressalta que o uso da polidez pode ser com ou sem elementos atenuadores que, no caso da presença desses, é difícil distinguir entre os dois conceitos (o de polidez e atenuação). Contudo, a polidez é um fenômeno mais vasto que a atenuação, podendo prescindir dos chamados elementos atenuadores. De fato, pode ser considerada como um princípio regulador, mais do que uma estratégia.

((risadas))

- 9.A4 por causa do silêncio da noite...
- 10.R por causa do silêncio da noite...porque a noite estava silenciosa e isso passou pras pessoas... elas também...tá outra opção de resposta... normalmente quando você está andando numa rua escura...alta madrugada...a gente quer chegar logo em casa...
- 11.A1 é...ansiedade.
- 12.A2 antigamente a gente tinha mais liberdade...agora...
13. R e você podia falar com qualquer pessoa. Hoje, qualquer pessoa na rua pode parecer suspeita...o que é uma pessoa suspeita pra vocês?

((A5faz uma narrativa longa sobre um caso de roubo acontecido com o seu pai))

Na tomada de turno 6, a professora inscreve explicitamente na sua própria formulação, a opinião do aluno "**é...acho que...como você colocou...**". Note-se que no turno 6 há uma reenunciação, "**como você colocou**", na medida em que R inscreve a outra perspectiva na tarefa, cuja estrutura de participação se modifica. Logo em seguida, partindo da fala do aluno, a professora elabora um comentário reflexivo "**podia ser também uma pessoa que inspirasse...pelo menos para mim(...)**". No mesmo turno, o modal "*acho que*" na fala de R funciona como um abrandador do compromisso com uma proposição mais categórica, assertiva e autoritária. Isso causa efeito quase "convitativo" a outras formulações. Além do efeito modalizador, o modal *acho que* está funcionando como um comentário reflexivo. Ora, como ressalta Cazden (1988), o procedimento de se fazer um comentário reflexivo pode promover mudanças nos turnos canônicos de conversação. De fato, imediatamente após, no turno 7, ocorre uma mudança na sequência de tomadas, já que o turno de A2, deu-se sem nomeação ou convite da

professora para iniciação dessa fala subsequente. Voltaremos a analisar essa mesma sequência em sessão posterior, para exemplificar as estratégias da professora que garantem a proximidade na conversa.

No exemplo que se seguirá, da aula de V, vemos que, ao contrário, há ocorrência de uma modalidade de característica mais *prescritiva e informativa*.

O episódio é a introdução que precede a aula de interpretação da fábula da aranha mencionada na sessão anterior. Antes de se iniciarem as respostas propriamente ditas a respeito do texto, V tenta "classificar" com os alunos os tipos de perguntas sobre o texto em "decodificadoras" e de "interpretação" antes de se passar às tarefas responsivas a respeito do conteúdo.

seqüência 4 Professora V

- 1 A1 Decodificar... quando você pegava o texto geralmente uma cópia...
- 2 V Praticamente uma cópia, né... pronto, quem mais quer falar? É o seguinte o professor dá um texto faz umas perguntinhas... como é que são essas perguntinhas? o que elas esperam que o aluno faça? Elas esperam que o aluno leia o texto...
- 3 A2 [interprete
- 4 V [isso...entenda, interprete...e algumas perguntinhas são tão fáceis que não exigem nenhum esforço quase... de compreensão... sem que o aluno volte a página, leia o texto que está escrito...se ele for uma cópia fiel ele vai colocar aspas claro e se for responder com as próprias palavra... quero que todo mundo grave... quando vocês acham a resposta com muita facilidade ela está praticamente escrita em algum lugar do texto, você estará apenas...
- 5 A3 Decodificando
- 6 V: Decodificando, isso lendo e revendo aquilo que o texto falou/ e quando você precisa pensar, ler outra vez o texto você estará...
- 7 A(s): Interpretando/

Discorreremos anteriormente que a *Modalidade* do discurso em sala de aula está a serviço da informatividade e da prescrição na fala do professor como importantes forças argumentativas. A fala de V parece confirmar implicitamente as posições sociais de cada participante no contexto escolar reproduzidas nas palavras pronunciadas em sentido deôntico, "**quero que todo mundo grave**" (turno 4), e em sentido prescritivo "**o que elas esperam que o aluno faça**" (turno 2) estabelecendo relação mais autoritária e reproduzida, também, no uso que ela faz da imagem idealizada e genérica da entidade "aluno". Podemos perceber que as estratégias de prescrição eram muito recorrentes no discurso de V. Muitas vezes, o tópico de leitura que estava sendo conduzido por um fluxo interacional era mudado e o fluxo interrompido, principalmente quando a professora introduzia aos diálogos questões relacionadas a normas. Não queremos dizer aqui que não se possam criar contextos em que a prescrição esteja presente e que por isso, não sejam propícios para a aprendizagem. Percebemos uma relevância do modo prescritivo nas tarefas e sua sobrepujança em relação ao "compartilhamento" de significados.

Há outras formas modais marcantes da concepção ideologizada do aluno nessa seqüência e que são incidentes no interpessoal pelo uso do modo "infantilizado" de tratar o referente. Este modo simplificador parece indicar uma fala condescendente da professora. Observe-se o uso do diminutivo no turno 4, "**algumas *perguntinhas* tão fáceis (...)**", em reforço à idéia da posição de passividade do aluno.

4.4.3. Análise da estratégia de Proximidade nas relações interpessoais

A Proximidade refere-se, no corpus, às relações interpessoais orientadas para um **co-envolvimento conversacional mais como indivíduos** (exemplo de R); e mais marcadamente **como portadores de um papel institucional** (exemplo de V). Utilizamos os mesmos exemplos da sessão 4.4.2. para tratarmos da noção de Proximidade.

Na mesma seqüência 3, conduzida por R, há uma relação de Proximidade pela mistura do gênero "conversacional" ao pedagógico. Pudemos constatar esse movimento conversacional através da análise do modo como se dão as relações interturnos no fragmento da aula de R:

aula de R (fragmento da seqüência 3)

/.../

10.A4 por causa do silêncio da noite...

11.R por causa do silêncio da noite...porque a noite estava silenciosa e isso passou pras pessoas... elas também... tá outra opção de resposta... normalmente quando você está andando numa rua escura... alta madrugada... a gente quer chegar logo em casa...

12.A1 é...ansiedade.

13.A2 antigamente a gente tinha mais liberdade...agora...

14R e você podia falar com qualquer pessoa. Hoje, qualquer pessoa na rua pode parecer suspeita...o que é uma pessoa suspeita pra vocês?

((A5faz uma narrativa longa sobre um caso de roubo acontecido com o seu pai))

Nesta mesma seqüência já descrita anteriormente na sessão em que analisamos a estratégia de Reenunciação, R desestabelece algumas regras do discurso pedagógico, nos momentos em que alterna modos conversacionais. Isso obrigou-nos a associar na análise procedimentos interpretativos do gênero constituinte do "bate-papo" imiscuído ao gênero pedagógico. Identificamos que os movimentos interacionais próprios do evento marcaram uma mistura genérica que se realizou no nível textual de modo heterogêneo.

O discurso pedagógico em sala de aula, nos dias de hoje, pode caracterizar-se por ser uma prática discursiva que envolve uma mistura de mais um gênero, o de conversação.⁵ De acordo com Fairclough, em um trabalho que analisa a mudança de identidade no discurso político midiaticizado, "a mistura genérica e discursiva se realiza textualmente como heterogeneidade: o texto é heterogêneo nos seus significados (ideacional e interpessoal, e relacional), e nas suas realizações nas formas dos textos" (1995: 92).

No turno 10 há uma colaboração da aluna "**por causa do silêncio da noite**", sem nenhuma nomeação prévia pela professora - contrária ao esquema IRA -, avaliada positivamente através de nova reenunciação da resposta mediante as estratégias de repetição e a exploração de R das premissas possíveis. Nessa mesma fala, a professora finaliza com outra reflexão "**normalmente quando você está andando numa rua escura...alta madrugada...a gente quer chegar logo em casa ...**", o que provoca outras duas interferências de A1 e A2 (turnos 12 e

⁵ Mas, se podemos encontrar nesse contexto, formas diferenciadas que se realizam textualmente e que implicam em diferenças lingüísticas e diferenças nos princípios interpretativos, contudo, elas não prescindem das relações de poder implícitas.

13). Na tomada 14, o marcador coesivo "e" inscreve definitivamente a fala do aluno sinalizando coesão interturnos, aceitação e compatibilidade, "***e* você podia falar com qualquer pessoa...**".

Identificamos que a mistura do gênero mais conversacional constitui as relações sociais nesse contexto. Se hoje, na prática discursiva em sala de aula encontramos elementos mais frouxos incidindo nas relações interpessoais, não desconsideramos que a determinação da formalidade numa situação de poder assimétrico é, em geral, determinada pelo interlocutor de maior poder na interação. Também as informações sobre o que é relevante ou suficiente, em termos de negociação de informações são tomadas unilateralmente.

Por outro lado, pressupomos que a utilização desse poder, conferido ao professor por regras sociais, possa servir para construção de contextos mais propícios de ensino/aprendizagem como a possibilidade de inserção da perspectiva do aluno nas tarefas para percepção de como ele as está compreendendo. Daí que um estudo crítico das práticas discursivas parece-nos importante no sentido de clarear através de quais meios o controle - a partir da matriz pré-existente que molda as interações e as identidades sociais - é efetivado; e de ressaltar a relevância de que haja formas de (re)estruturação do discurso através da adoção de novas práticas discursivas.

No diálogo acima houve uma ruptura da estrutura de participação, mas não do tópico acadêmico, já que ele foi mantido através de uma conversação natural que conduziu-se pelo estabelecimento de uma relação, se não igualitária entre os participantes, pelo menos de proximidade maior.

Já na seqüência conduzida por V há presença de formas que marcam uma modalidade com “tom” professoral que caracterizam um distanciamento e uma estruturação do discurso voltada mais para indicação das posições:

aula de V (fragmento da seqüência 4)

/.../

- 2 V: Praticamente uma cópia, né. pronto, quem mais quer falar? É o seguinte o professor dá um texto faz umas perguntinhas... como é que são essas perguntinhas? o que elas esperam que o aluno faça? Elas esperam que o aluno leia o texto...
- 3 A2: [interprete
- 4 V: [isso...entenda, interprete...e algumas perguntinhas são tão fáceis que não exigem nenhum esforço quase/ de compreensão, *sem que o aluno volte a página*, leia o texto que está escrito/ se ele for uma cópia fiel *ele vai colocar* aspas claro e se for responder com as próprias palavras/ quero que todo mundo grave/ quando vocês acham a resposta com muita facilidade ela está praticamente escrita em algum lugar do texto, *você estará apenas...*
- 5 A3: decodificando
- 6 V: decodificando, isso lendo e revendo aquilo que o texto falou/ e *quando você precisa pensar*, ler outra vez o texto *você estará...*
- 7 A(s): Interpretando.

Ao dirigir-se a alunos reais, utilizando-se mudança de referente "**sem que o aluno volte a página**" (para o aluno decodificar) , e no turno 4, "**ele vai colocar entre aspas**"(para o aluno reproduzir uma fala literal), há a confirmação das posições e papel do aluno. O aluno-aluno em contraposição ao aluno-pessoa é identificado como massa homogênea do ponto de vista "estatutário". Essas marcas que estruturam o modo como a professora fala indicam a posição professoral. Segundo Cicourel, têm o objetivo de legitimar frente aos alunos, as atividades a serem por eles desenvolvidas. Note-se o uso do pronome da segunda pessoa do

singular, emitido pronunciado de forma genérica ...e quando você precisa pensar(...), turno 6, referindo-se a um ator imaginário, não do dêitico *você* referindo-se ao aluno-pessoa⁶. No que concerne à relação interpessoal, esses usos dos pronomes, neste exemplo, descaracterizam uma relação mais personalizada com o interlocutor, marcando um distanciamento e uma generalização.

O modelo de elocução predominante, ou muito comum no discurso professoral⁷ que se faz através de uma fala incompleta com intonação de pergunta à qual os alunos têm que completar a sílaba, a palavra ou a frase como num verdadeiro ato de adivinha, pode ser responsável por um apagamento da participação do aluno na interação. As perguntas que exigem preenchimento contam com a atenção do aluno à fala do professor e parecem mais constituir um jogo cujas regras tácitas que devem ser seguidas, mais do que uma qualidade de participação.

Note-se o movimento de preenchimento da elocução de V sinalizado por um movimento de intonação ascendente da professora, "**você estará apenas...**", que abre permissão para a complementação da elocução. A aula tem como foco a distinção estabelecida entre os conceitos "decodificar" e "interpretar", que são transmitidos de modo informativo e circular⁸.

⁶ Dentro do contexto construído nas aulas de V, a interpretação de *você* tem conotação mais genérica, já que não há predominância de uma estrutura dialógica com perguntas pessoais. Nesse caso, *você* pode ser interpretado como genérico e prescritivo.

⁷ A esse respeito, os estudos tipológicos da pergunta pedagógica, preconizados em trabalhos que remete a uma análise interpretativa crítica do discurso do professor, como os desenvolvidos por Kleiman (1992 e 1993), procuram determinar "os modos como a assimetria do evento pedagógico manifesta-se na pergunta pedagógica, forma esta considerada constitutiva na interação professor-aluno".

⁸ A característica constitutiva do discurso pedagógico imiscui-se na mediação do professor e no conhecimento científico do qual ele se apropria e repassa, falando da perspectiva de um saber legitimado pela instituição escolar, através de um veículo que

4.5. A característica constitutiva do discurso pedagógico: algumas considerações.

As implicações que acreditamos decorrerem dessas análises são de que a utilização do tipo de referencial revela que, tanto as concepções de ensino e aprendizagem, e também do objeto a ser ensinado - no caso, a leitura - são regulados pela presença da representação do poder. O comportamento discursivo do professor é importante para o desestabelecimento ou a confirmação de certas práticas naturalizadas de ensino/aprendizagem. Elas são entendidas na própria construção do processo interativo, através de pistas ou sinais de contextualização específicos, inconscientemente emitidos na maioria das vezes, e que indicam a normatividade ou a criatividade no uso das convenções discursivas. Essas sinalizações são os aspectos constituintes dos discursos de V e R.

pode acentuar essa autoridade, a metalinguagem, como um meio lingüístico de manipulação de significados (Orlandi, 1983).

Capítulo 5

Considerações finais

Os estudos sobre o diálogo escolar apontam para a questão de que o discurso em sala de aula, que se pretende um discurso de ensino-aprendizagem, na verdade, distribui de maneira diferenciada os papéis dos participantes. Desse modo, as possibilidades de negociação dos referentes podem estar limitadas, não só em função das diferenças na participação naturalizada, como pela desigualdade de distribuição de conhecimento.

O estudo da construção da interação em leitura tendo como cenário dois contextos sócio-economicamente distintos definiu o desenho da pesquisa. Partimos da perspectiva de que o professor exerce um papel importante na interação, mesmo que a característica sócio cultural dos dois grupos sugerisse ser uma variável importante, que mostrasse relações assimétricas mais acentuadas no caso analisado na escola pública. Entretanto, o estudo indicou que o papel do professor ao conduzir a interação foi o que determinou as relações, mais do que as características das duas classes de quinta série. A escolha das estratégias metodológicas que levaram a uma maior participação do aluno, funcionaram como diretoras dos objetivos de leitura, para construção de relações mais simetrizadas.

Discutimos nesta tese a respeito das implicações para o ensino de leitura da utilização de algumas metodologias e da incidência dos modos de participação; ao mesmo tempo procuramos demonstrar que o tipo de referencial revela que, tanto as concepções de ensino como as estratégias discursivas do professor na interação -

sempre reguladas pela presença da representação do poder - mostram a normatividade ou a criatividade no uso das convenções lingüísticas, reproduzindo, ou (re)estruturando o discurso de sala de aula.

No nosso estudo, as estratégias de linguagem, de modalização, mediação reguladora serviram para construção do objeto de investigação. A análise permitiu que chegássemos a algumas conclusões relativas ao processo de construção do contexto de ensino de leitura, dentro das situações estudadas localmente.

Elas mostraram que o controle e a percepção do professor de seu papel e a sua postura¹ nas relações tanto podem impedir, como não impedir uma construção conjunta de significados nas aulas de leitura. Verificamos que quanto mais voltados ao conteúdo e ao repasse do referencial, maior o distanciamento interpessoal. Ao mesmo tempo, a implementação de uma prática, com interferência da perspectiva do aluno na do professor e do encontro recíproco dos significados implicou numa (re)distribuição mais eqüitativa de poder, que teve como consequência uma maior proximidade na comunicação.

Além de que, a inclusão da perspectiva e do discurso do aluno pode tornar evidente a maneira como se está construindo o sentido na leitura para ele. Por outro lado, as referências nas práticas de leitura constituem-se em importantes elementos de significação, seja para orientar o professor na avaliação do entendimento, seja para a (re)construir com o aluno os sentidos.

As práticas de leitura intertextuais, no sentido que damos neste trabalho, que têm implícita a flexibilidade comunicativa, legitimaram o conhecimento do aluno e suas significações de leitura nas relações de interação. Além de sua

¹ Encontramos em Meirelles (1994), uma contribuição importante a respeito das questões sobre os reflexos da formação do professor na sua prática.

condição intrínseca de considerarem as relações entre os textos como condição de legibilidade, serviram para que o repertório anterior de leitura atuasse na (re)construção do sentido.

As implicações pedagógicas disto levam-nos a considerar que o professor como mediador entre autor do texto e o aluno, exerce um papel importante na criação das condições de ensino/aprendizagem. Verificamos que a inserção da perspectiva e do discurso daquele que aprende pode, por um lado, tornar evidente a maneira como se está construindo o sentido na leitura. Em contrapartida, essa inclusão implica em mudanças nos movimentos discursivos de sala de aula, e conseqüentemente, na participação.

Nossa investigação indicou que, sob a óptica das relações interpessoais que modulam as interações em sala de aula, a legitimação do conhecimento do aluno resultou, não obstante a assimetria constitutiva do evento escolar, na preservação da auto-imagem do aluno advindo do meio pouco letrado. O ensino centrado no aluno, nas suas necessidades, interesses, apoiando-se nas suas experiências, conhecimentos e expectativas, e capaz de conceder a ele status de sujeito ativo é andaime para a aprendizagem.

Devemos salientar que, embora a aprendizagem não seja o nosso foco de investigação, ela está na interface dos modos como os contextos de ensino são construídos. Ao acionar conhecimentos sobre outros textos como estratégia de mediação texto/leitor com objetivo de traçar uma caminhada interpretativa para a compreensão dessa ação de ler, o professor estaria explicitando uma das estratégias que um leitor proficiente utiliza, ou seja, estaria criando condições de mediação, necessárias ao momento em que o próprio aluno fará suas relações.

Não se trata de idealizar sobremaneira sobre as relações que se encontram implícitas dentro da organização escolar. Tampouco, de esvaziar as relações de conflito ou poder em favor de uma imagem idílica da escola como uma grande família: de resto, a família é muitas vezes, um lugar de conflito e de poder. Qualquer organização implica, quase por definição, relações de poder e estruturas de autoridade, desigualdades e estratégias individualizadas. Sem negar a tensão entre as necessidades individuais e os objetivos da instituição escolar, podemos pensar em um funcionamento mais cooperativo, mais aberto, em que são explicitadas as necessidades pessoais, analisadas as diferenças, redefinidos os papéis e as estruturas para ter em conta as pessoas. No campo da educação a questão da qualidade de participação na interação é importante. Os envolvimentos interpessoais devem ser olhados sob perspectiva de intervenção para resolução dos problemas, fundamentalmente àqueles relativos às classes minoritárias.

SUMMARY

Considering historically determined conditions of classroom discourse asymmetry, this investigation analyses the interaction in reading class and focuses upon two teacher discursive strategies and their concepts of reading into two different socio cultural contexts.

The question that we answer in this work is the following: how does the teacher construct relationships in reading tasks?

We analyse question-answer pairs in order to investigate theoretical concepts of reading and their effects on social practice, as well as the use of the students knowledge determining asymmetry in the institution. The focus of our analyses was the function of verbal signs in the shaping of the interactions. The theoretical framework for this research come from sociolinguistics study, incremented by critical discourse analysis.

It was concluded that the asymmetry determined by the inequal distribution of power in interpersonal relations was less marked in low literacy group. The construction of more symmetrical relations depended both on teacher's flexibility and on the insertion of pupils intertextual references in reading. Teacher's control and his strategy of intervention were important for both academic and interpersonal relations in the classroom.

Key words: teacher's discourse, reading as a social practice, interpersonal relations.

Referências Bibliográficas

- BEUGRAND, R.A. e DRESSLER, W. *Intertextuality*. In: **Introduction to Text Linguistics**. Londres: Longman, 1981, pp.182-208.
- BORTONI, S.M. e LOPES I. *A interação x alunos x texto didático*. in: Kleiman, A.B. (ed.) **Interações assimétricas**. Trabalhos em Linguística Aplicada, n.18, 1991.
- BOURDIEU P. & PASSERON, J.C. **A reprodução Elementos para uma Teoria do sistema de ensino**. Rio de Janeiro: Francisco Alves Editora. 3a. Edição, 1970.
- BROWN e LEVINSON. Universals in Language Use: Politeness Phenomena, in Goody, E.N. (ed) *Questions and Politeness. Strategies in social interaction*. Cambridge University Press, 1978.
- CAZDEN, C.B. **Classroom Discourse. The Language of teaching and Learning**. Portsmouth, N.H. Heinemann, 1988.
- CICOUREL, F. *Parole sur Parole ou le metalanguage dans la classe de langue. Didactique des Langues Étrangères*, Cle International, 1985.
- CORACINI, M.J.(org.) **O jogo discursivo na aula de leitura**. Campinas, SP: Pontes, 1995.
- ERICKSON, F. Classroom Discourse and Improvisation: Relations between Academic Task Structure and Social Participation Structure in Lessons, in WILKINSON, L.C. (ed.) **Communicating in the Classroom**. New York: Academic Press, 1982.
-
- School, literacy, reasoning and civility and antropologist's perspective.
Review of education research. V. 54, n. 4, winter, 1984, pp. 525-546.

_____ **Qualitative methods in research on teaching**: Michigan State University, Michigan. paper n. 81, 1985.

FAIRCLOUGH, N. **Language and Ideology**. Trabalho em Linguística Aplicada, 1991, 17, pp.:113-131.

_____ **Discourse and social change**. Cambridge: Polity Press, 1992a.

_____ **Critical language awareness**. London: Routledge, 1992b.

_____ *Ideologia e Mudança de Identidade na Televisão Política*. RUA: Nudecri Campinas, 1995, 1: pp.91-111.

FOUCAMBERT, J. **A Leitura em questão**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

GERALDI, J.W. **Portos de Passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

GRICE, H.P. *Logic and conversation*. In: COLE, P. E J.L. MORGAN, **Syntax and semantics**, vol. 8, Nova York, Academic Press, 1975.

GUIMARÃES, E. **Modalidade e argumentação linguística**. Campinas, Unicamp. Tese de Doutorado, 1979.

GUMPERZ, J. **Discourse Strategies**. Cambridge: Cambridge University Press, 1982a.

_____ **Language and social identity**. Cambridge: Cambridge Univ. Press, 1982b.

- HALLIDAY, M. A. K. **An introduction to functional grammar**, London: E. Arnold.
- HAMMERSLEY, M. **What's wrong with ethnography?**, London: Routledge, 1992.
- HEATH, S.B. *What no bedtime story means: Narrative skills at home and school*. In: **Language in society**. v.2, 1982, pp. 49-76.
- _____. *Ways with words: language, life, and work in communities and classrooms*. Nova York, Cambridge University Press, 1983.
- HODGE e KRESS. **Social semiotics**, Cambridge: Polity Press, 1988.
- HYMES, S.B. *Ways with words: Narrative skills at home and school*, **Language in Society** 11pp49-76, 1982.
- JENNY, L. *A estratégia da forma: a intertextualidade implícita e explícita*. **POÉTIQUE**, n.27. Coimbra: Almedina, pp.5-49, 1979.
- KLEIMAN, A.B. **Leitura: Ensino e Pesquisa**, Campinas, S.P: Pontes, 1989.
- _____. *Cooperation and control in teaching, the evidence of classroom questions*. **DELTA**, 1990.
- _____. *Diálogos truncados, papéis trocados: o estudo da interação no ensino de língua materna*. **Trabalho apresentado no III Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada**. Mimeo, 1992.
- _____. **Oficina de leitura**. Campinas: Pontes e editora da Unicamp, 1993b.

_____ *Interação e produção de texto: elementos para uma análise interpretativa crítica do discurso do professor*, **DELTA 9**, 417-436, 1995.

_____ *Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola*, In: Kleiman, A.B. (ed.). **Os Significados do Letramento. Uma Nova Perspectiva sobre a Prática Social da Escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

_____ *A construção da identidade em sala de aula. Trabalho apresentado no XI Encontro nacional da Ampoll*, João Pessoa, Pb. 2a 6 de junho, 1996.

KOCH, I.G.V. *Intertextualidade como fator de textualidade*. **Cadernos Puc-22**, 1986, pp.39-46.

_____ *Intertextualidade e polifonia: um só fenômeno?* **DELTA**, vol 7, n2, 1991, pp.529-541

LÚDKE, M. & ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MARCUSCHI, L.A. **Análise da Conversação**. SP.: Ática, 1986

MARTINE, L.C. *Análise da constituição e reprodução no discurso médico-paciente: uma abordagem sociolinguística interacional*. In: TARALLO, F. (org.). **Fotografias sociolinguísticas**: Pontes, 1989.

MEY, J. **Whose Language? A Study in Linguistics**. Amsterdam: John Benjamins, 1985.

_____ *Poet and peasant*. **Journal of Pragmatics 11**: North-Holland, 1987, pp.281-297.

MOITA LOPES, L.P. *Pesquisa Interpretativista em Linguística Aplicada: a linguagem como condição e solução*. **D.E.L.T.A.**, vol. 10, n.2, 1994, pp. 329-338.

O'CONNORS e MICHAELS. *Aligning Academic Task and Participation Status through Revoicing: Analysis of a Classroom Discourse Strategy*. In: **Anthropology & Education Quarterly**, vol. 24, 1993.

ORLANDI, E.P. **A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso**. São Paulo: Brasiliense, 1983.

PERRENOUD, P. **O ofício do aluno e sentido do trabalho escolar**. Porto Editora, 1995.

RAMA, G. *Estilos Educacionais*. In: Saviani, D. **Para uma História da Educação Latino-Americana**. Campinas, SP: Autores Associados, 1996.

ROJO, R.H.R. *Concepções não-valorizadas de escrita: a escrita como "um outro modo de falar"*. In: Kleiman, A.B. (ed.). In: **Os Significados do Letramento. Uma Nova Perspectiva sobre a Prática Social da Escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

ROSA, M. **Marcadores de Atenuação**. São Paulo: Contexto, 1992.

SAVIANI, D. (org.) *O lógico e o histórico nas análises de modelos e estilos educacionais da América Latina*, in: **Para uma História da Educação Latino-Americana**. Campinas, SP: Autores Associados, 1996.

SHIFFRIN, D. **Discourse markers**, Cambridge, Cambridge University Press, 1987.

SIGNORINI, I. *Letramento e (in)flexibilidade comunicativa* In: Kleiman, A.B. (ed.). In: **Os Significados do Letramento. Uma Nova Perspectiva sobre a Prática Social da Escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

SILVA, T.T. *A nova direita e as transformações na pedagogia da política e na política da pedagogia*. In: **Neoliberalismo, qualidade total em educação. Visões críticas**. Petrópolis: Vozes, 1996.

STUBBS, M. **Discourse Analysis**. Chicago; The University of Chicago Press, Chicago, 1983

TERZI, S.B. *A oralidade e a construção da leitura por crianças de meios iletrados*. In: KLEIMAN, A.B. (org.) **Os Significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 1995, pp. 91-118.

VIGNER, G. *Intertextualidade, norma e legibilidade*. In: GALVES, C. (Org.) **O texto: escrita e leitura**. Campinas: Pontes, 1988, pp 31-37.

Leilão de Jardim

Quem me compra um jardim
com flores?

Borboletas de muitas
cores,

lavadeiras e passarinhos,
ovos verdes e azuis
nos ninhos?

Quem me compra este caracol?

Quem me compra
um raio de sol?

Um lagarto entre o muro
e a hera?

Uma estátua da Primavera?

Quem me compra este formigueiro?

E este sapo que é jardineiro?

E a cigarra e a sua
canção?

E o grilinho dentro do chão?

(Este é o meu leilão)

Cecília Meireles

O Menino Azul

Cecília Meireles

O Menino quer um burrinho
para passear.

Um burrinho manso,
que não corra nem pule,
mas que saiba conversar.

O menino quer um burrinho
que saiba dizer
o nome dos rios,
das montanhas, das flores
-de tudo o que aparecer.

O menino quer um burrinho
que saiba inventar
histórias bonitas
com pessoas e bichos
e com barquinhos no mar.

E os dois sairão pelo mundo
que é como um jardim
apenas mais longo
e talvez mais comprido
e que não tenha fim.

(Quem souber de um burrinho desses,
pode escrever
para a Rua das Casas,
Número das Portas,
ao Menino Azul que não sabe ler.)

Leitura Complementar

Conheça a história de um jovem garoto que sonha em encontrar uma princesa encantada.

A difícil escolha

Quero uma menina pra namorar. Uma menina bem moreninha, bem queimadinha de sol. Nada de Branca de Neve. Deixa ela lá com seu Príncipe e os Sete Anões.

Não quero nenhuma Bela Adormecida. Quero uma garota-fera, cheia de vida. Que saiba apanhar no ar qualquer coisa que eu quiser dizer e não der pé, por causa dos curiosos.

Não quero a Cinderela complicada e tão maltratada, procurando feito louca um sapatinho de cristal. Quero alguém assim como eu, com a cara suja de manga, pernas sujas de terra, com o tênis cheirando mal. Nada de menina desprezada, nem menina paparicada, como as irmãs de Cinderela. Menina pra mim tem que ser até meio moleca.

Não quero a Chapeuzinho Vermelho, tremendo de medo de lobo mau. Se levar doces pra avó, que me dê uma provinha de cada tipo que a mãe mandou. Em vez de Chapeuzinho, é melhor uma menina de cabelos encaracolados. Em vez de gente medrosa, quero uma que enfrente todos os perigos, sem dar boabeira.

Não quero a desprezada pelos outros, a Patinha Feia. De grilos, chegam os meus. Quero uma gatinha que, mesmo feia, se ache muito divina. E levante a cabeça e solte os brilhos. Dance e cante e ria e chore, se precisar.

Quer, não quero... Fico aqui sonhando à toa e rabiscando estas besteiras. Enquanto isso, lá fora deve estar passando uma gatinha, nem princesa nem encantada. Uma garota que bem poderia ser a minha primeira namorada.

(Elias José. Em *O furta-sonos e outras histórias*. São Paulo, Atual, 1989. Série Era Outra Vez.)

O próprio autor se apresenta:

“Sou de Minas, de Santa Cruz da Prata — a Pratinha. Vivo em Minas, em Guaxupé, com minha mulher e meus filhos... Profissões: professor de literatura em faculdade e colégio e, sobretudo, sou escritor. Resultado: mais de quarenta livros publicados, vários prêmios importantes, muitos contos traduzidos.

“E a alegria de ser lido.”

POEMAS

Poeminha tentando explicar minha incultura

Ler na cama
É uma difícil operação,
Me viro e me reviro
E não encontro posição.
Mas se, afinal,
Consigno um cómodo abandono,
Pego no sono.

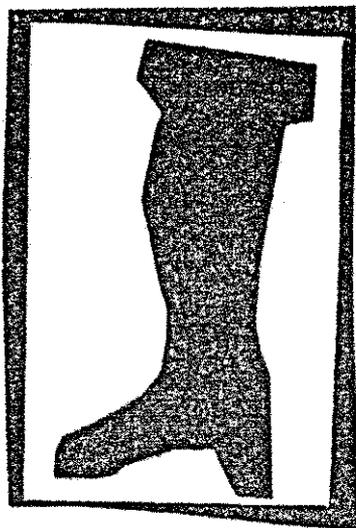
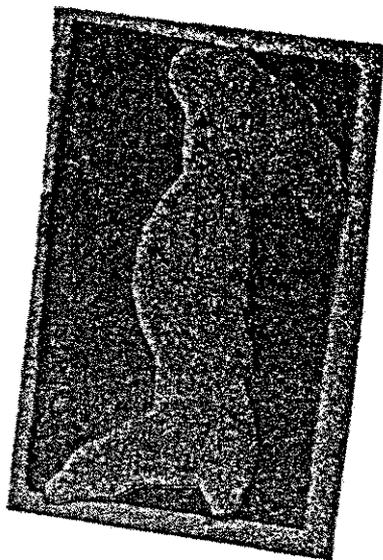
Medo

Rua escura
Alta madrugada
Dois homens
Quatro passos idênticos e silenciosos
Duas bocas fechadas

Millôr Fernandes — Literatura comentada.
São Paulo, Abril Educação, 1980.

Carlos Martins. In *A poesia dos anos 70 — Literatura comentada.* São Paulo, Abril Educação, 1980.

ITALIANINHA



A minha história começa muitos e muitos anos atrás.

Atrás de onde?, podem perguntar vocês. E eu responderei: atrás de hoje. Ontem. Antes de anteontem. Longe, na minha memória: lá é o tempo e o espaço da minha história.

Eu vou morrer um dia, porque tudo o que nasce também morre: bicho, planta, mulher, homem. Mas histórias podem durar depois de nós. Basta que sejam postas em folhas de papel e que suas letras mortas sejam ressuscitadas por olhos que saibam ler.

Por isso, aqui está para vocês o papel da minha história: uma vida-menina para as meninas-dos-seus-olhos.

Vou contar...

Eu nasci no ano de 1890, numa pequena aldeia da Calábria, ao sul da Itália. E onde fica a Itália?... É só olhar um mapa da Europa e procurar uma terra em forma de bota, que dá um pontapé no mar Mediterrâneo e um chute de calcanhar no mar Adriático.

É lá.

Lá, nessa terra entre mares, foi que eu nasci num dia de inverno, quando as flores silvestres que perfumavam o ar puro dos campos da minha aldeia estavam à espera do reflorescer da primavera.

Saracena: este era o nome do lugar pequenino onde nasci.

Eu disse "era", embora o lugar ainda exista e tenha crescido, como eu também cresci. Mas como nunca mais voltei para lá, acho que não pode ser mais o mesmo que conheci e onde vivi até os dez anos de idade. A Saracena de 1890 era aquela sem a comunicação do telefone, os sons do rádio e as imagens da televisão nas casas; sem o eco dos carros e das motocicletas nas estradas ou o ronco dos aviões sobre os telhados. A música que andava no ar, nos tempos da minha infância, vinha do canto dos pássaros, do chiar das rodas das carroças, das batidas dos cascos dos cavalos, do burburinho do riso das crianças e do lamento dos sinos das igrejas. Essa era a voz da terra onde começava a minha vida e terminava o meu mundo.

DEPOIMENTO SOBRE O APRENDIZADO DA ESCRITA

(Paulo Freire)

"Fui alfabetizado no chão do quintal de minha casa, à sombra das mangueiras, com palavras do meu mundo e não do mundo maior dos meus pais. O chão foi o meu quadro-negro; gravetos, o meu giz.

Por isso é que, ao chegar à escolinha particular de Eunice Vasconcelos, cujo desamarecimento recente me feriu e me doeu, e a quem presto agora uma homenagem sentida, já estava alfabetizado. Eunice continuou aprofundar o trabalho de meus pais. Com ela, a leitura da palavra, da frase, da sentença, jamais significou uma ruptura com a "leitura" do mundo. Com ela, a leitura da palavra foi a leitura da "palavramundo".

MÃE E FILHO



Pablo Picasso

EXPLORAÇÃO

Observe a reprodução da tela de Pablo Picasso e responda.

- 1 Quais as formas e cores que você observa na reprodução?
