

## (An)alfabetismo: para além de bem e mal.

**Maria Inês Pagliarini Cox\***

Há uma quase unanimidade no que diz respeito ao valor positivo da escrita. À alna de um olhar grafocêntrico, poucos conseguem enxergar o seu avesso. A escrita reina no imaginário do homem ocidental como uma espécie de bem absoluto, acima de qualquer suspeita. Essa devoção faz do propósito de letramento de homens e povos orais uma causa, com raras exceções, sem dissidentes. Embora haja discordâncias quanto aos fins - letrar para "limpar" as estatísticas ou letrar para o exercício pleno da cidadania - o letramento em si não é matéria que instigue os ânimos de prós e contras. As evidências dessa quase unanimidade são abundantes, encontráveis sem esforço.

No dia 31 de julho de 1994, a Folha de São Paulo dedicou o suplemento especial "brasil 95"<sup>1</sup> ao tema EDUCAÇÃO E SAÚDE, alardeando em manchete a nossa condição de "campeão mundial de analfabetismo". A reportagem que rendeu a manchete expõe os

---

\* Professora Doutora do Instituto de Linguagens e do Programa de Pós-graduação em Educação da UFMT.

<sup>1</sup> Folha de São Paulo, brasil 95, Especial A, Domingo, 31 de julho de 1994.  
Rev. Educ. Pública., Cuiabá, v. 5, n. 8, jul./dez. 1996.

resultados de uma pesquisa realizada recentemente pela Unicef, órgão da ONU para infância, em 129 países. A pesquisa coteja a taxa de evasão escolar com o estágio de desenvolvimento econômico do país. Pela economia brasileira, 88% das crianças que entram na escola deveriam concluir a 5ª série, mas apenas 39% o fazem. Segundo a Unicef, 12% seria a taxa esperada de analfabetismo funcional, e não 51%. De acordo com esse índice, perdemos de todos os países da América do Sul e até da "Somália, Etiópia e Haiti, a desoladora trindade da miséria<sup>2</sup>". Além da amargar o recrudescimento da mortalidade infantil, o retorno de epidemias há muito banidas do território nacional, o Estado brasileiro tem de amargar o maior índice de analfabetismo funcional do mundo. Os índices da educação adicionados aos da saúde são como que um atestado da incompetência de nosso Estado. Nem sanear, nem letrar consegue! Não é sem rubor na "cara" (se pudesse, esconderia) que se obriga a informar os organismos internacionais, principalmente aqueles ciosos dos "direitos humanos", dos números que patenteiam nosso retrocesso em direção à **modernumanidade** (modernidade + humanidade). Comparado à Suécia, que educa 100% de suas crianças, e ao Japão que educa 99,9%, o Brasil passa o maior vexame internacional, principalmente se não se perder de vista que a UNESCO inaugurara a década de 90<sup>3</sup>, prometendo **erradicar** o analfabetismo da face da terra até o ano 2000.

Pensada a partir de uma concepção erudita, civilizada, de cultura e, portanto, a partir de uma orientação linear, progressiva, historicista e unidimensional, a cultura oral tem sido hegemonicamente considerada como um estágio a ser superado, a infância da cultura que deve crescer até se tornar cultura escrita. Os efeitos de sentido que envolvem a palavra **analfabetismo** são extremamente negativos. Não estranha, pois, que um verbo de conotação tão forte quanto **erradicar**, usado em relação a pragas,

---

<sup>2</sup> Idem, p. 01.

<sup>3</sup> A Unesco declarou 1990 o "Ano Internacional da Alfabetização".

pestes, epidemias, seja também empregado para nomear o desejo de superar a oralidade primária (aquela de pessoas que não sabem ler-escrever).

Dessa orientação historicista, não escapam nem mesmo os, por assim dizer, "intelectuais orgânicos" da esquerda. Desconfiam, suspeitam do discurso oficial, preocupado apenas em reparar os índices que nos deixam em desconforto perante os organismos internacionais (ONU, Unicef, Unesco, etc) e não em "atacar as causas que fomentam a reprodução de analfabetos"<sup>4</sup>, tidos, aliás, como necessários para a manutenção do atual modelo político. O domínio da escrita e o acesso aos demais saberes que ele torna possível costumam ser considerados como politicamente emancipatórios. Daí, o clamor generalizado dos progressistas em torno de sua distribuição desigual. Nem pensar em imaginar que algum germe de dominação possa se esconder nas entranhas da escrita! O mal, pensam, não está na escrita em si mesma, mas no que os dominantes fazem dela/com ela. Eis uma fala que é eco desse clamor:

*"A alfabetização é, sem dúvida, o momento mais importante da formação escolar de uma pessoa, assim como a invenção da escrita foi o momento mais importante da História da humanidade, pois somente através dos registros escritos o saber acumulado pôde ser controlado pelos indivíduos. Deve-se a esse saber acumulado pela escrita o fato de termos chegado aos meios atuais de registro e manipulação de dados, como gravadores, video-cassetes e computadores. O domínio da escrita e o acesso ao saber acumulado tem sido uma das maiores fontes de poder nas sociedades e, por isso mesmo, privilégio das classes dominantes. Porque todos os indivíduos não passaram a ser alfabetizados desde o momento em que se inventou a escrita? Porque isso representaria o*

---

<sup>4</sup> FERREIRO, E. A Alfabetização de Crianças na Última Década do Século. In: \_\_\_\_\_ . **Com Todas as Letras**. 3ª. ed. São Paulo: Cortez, 1993. p. 07-54.

compartilhamento do saber do poder e do poder do saber. A igualdade de chances se tornaria perigosa demais para os que quisessem mandar e ter quem lhes obedecesse. Nada melhor do que a ignorância para gerar a obediência cega, a subserviência e o conformismo, como destino irrevogável da condição humana<sup>5</sup>". (grifos da autora).

Completamente enformados pelo esquema monovalente que permeia a "epistemé" moderna, fundada na idéia de progresso e de superação das diferenças, os educadores progressistas, proclamando os princípios universais de equidade, não vão além de enxergar a perversidade que há no **uso**, mais precisamente, na propalada **distribuição desigual** da escrita pelos dominantes. Essa leitura desconfiada resulta em verdadeiras cruzadas de combate ao analfabetismo. Há uma nota de rodapé acerca do programa de alfabetização de adultos em São Tomé e Príncipe no livro "A importância do Ato de Ler" de Paulo Freire que ilustra, de modo exemplar, isso:

*"De acordo com informações recentes que me foram dadas pela jovem educadora paulista Kimiko Nakamo, que vem dando uma excelente contribuição ao país, no quadro do IDAC estão funcionando 394 círculos de cultura com a participação de perto 14 mil alfabetizando. Trabalhadores rurais e urbanos, com 704 animadores culturais e 25 coordenadores do departamento de alfabetização de adultos. O programa prevê a superação do analfabetismo em quatro anos*<sup>6</sup>". (grifos da autora).

Não menos exemplar é a fala de Emília Ferreiro, no artigo "A Alfabetização de Crianças na Última Década do Século", a propósito

---

<sup>5</sup> CAGLIARI, L.C. **Alfabetização e Linguística**. São Paulo: Scipione, 1989. p. 10.

<sup>6</sup> FREIRE, P. **A Importância do Ato de Ler**. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 1983. p. 50.

do Projeto Principal de Educação para América Latina e Caribe resultante da Conferência Regional de Ministros da Educação e do Planejamento, na cidade do México, em dezembro de 1979:

*"Enquadrado em um espírito de "final do século", esse Projeto propõe-se a realizar ações concertadas e eficazes para conseguir, antes 1999, a escolarização de todas as crianças, oferecendo uma educação geral mínima de 8 a 10 anos; eliminar, para a mesma data, o analfabetismo adulto,"<sup>7</sup> (grifos da autora).*

Ainda que separados pelos propósitos de intelectuais alinhados com o capitalismo, intelectuais que professam a ideologia socialista estão igualmente sob o domínio do imperialismo cultural no tocante à escrita. São absolutamente altruístas quanto às suas práticas de conversão do outro, homens e povos orais, no mesmo, homens e povos letrados. Onde restar um cadinho de oralidade, não faltará um soldado da ESCRITA.

Rahnema, ao refletir sobre os programas de alfabetização em massa lançados pela ONU neste século, detectou perfeitamente o espírito de cruzada que os permeia:

*"Estas campanhas, que muitas vezes foram concebidas pelos privilegiados da escrita, foram quase sempre caracterizadas por um estado de espírito de cruzada de que somente hoje medimos toda a gravidade. Seus inspiradores as conceberam como cruzadas de caráter quase maniqueísta e redentor. No quadro daquelas campanhas encontramos referências constantes à vergonha que constitui o analfabetismo. Por toda parte se tinha a impressão de que se tratava de uma nova missão civilizadora, desta vez empreendida por bons "colonos" de tipo novo: uma operação de caridade que devia quase que impor a dignidade às categorias inferiores da*

---

<sup>7</sup> FERREIRO, E. Op. Cit., pp. 7 e 8.  
Rev. Educ. Pública., Cuiabá, v. 5, n. 8, jul./dez. 1996.

*população que viviam mergulhadas na vergonha da oralidade<sup>8</sup>".*

As primeiras vozes que, em meados deste século, ousaram profanar a sacrossanta escrita foram ouvidas na seara da etnologia e da antropologia. A generosidade com que etnólogos e antropólogos, diferentemente de outros cientistas sociais e/ou humanos, costumam olhar para culturas outras - muitas delas orais - inaugura o pensamento diferencial em relação à escrita. De outro modo, é sob o signo do relativismo cultural que a oralidade pode ser redimida de sua condição de cultura atrasada ou, até mesmo, de incultura, de barbárie. Etnólogos e antropólogos solaparam a crença do homem em progresso, do homem oral devendo se tornar letrado. Eles nos ensinaram que os povos orais não são menos adultos do que os letrados. Para eles, os europeus, até então, só fizeram "projetar sobre os povos alógenos (sociedades muitas vezes sem escrita) seus sonhos, sua arrogância, ou sua idéia de razão<sup>9</sup>". Ao proclamarem a própria maioria cultural, podiam, "em sã consciência, devorar o resto do mundo. Se se quer agora que a baleia ocidental restitua o que incorporou, não é suficiente conceder a **independência** aos povos subjugados, é preciso ainda pronunciar a **equivalência** das culturas<sup>10</sup>". Desconfiados, pois, do olhar etnocêntrico e da ação etnocidária do ocidente em relação aos povos orais, etnólogos e antropólogos puderam enxergar o lado de sombra da escrita.

Lévi-Strauss, a partir de sua experiência com os Nhambikuara do Brasil central, não poupou críticas à visada ocidental que, não bastasse acreditar na superioridade da escrita sobre a oralidade, transformou-a em critério, talvez o único restante, para distinguir a "barbárie" da "civilização". Chegou mesmo a afirmar que

---

<sup>8</sup> RAHNEMA, M. "Pas d'alphabetisation sans les "analphabetes", IFDA DOSSIER, 31 (Sept./Oct.), 1982. p. 05.

<sup>9</sup> FINKIELKRAUT, A. **A Derrota do pensamento**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988. p. 78.

<sup>10</sup> Idem, p. 79.

a escrita favorece menos a "iluminação" do que a "exploração" dos seres humanos. É o que se pode ler no excerto abaixo:

*"Minha hipótese, se correta, nos obriga a reconhecer o fato de que a função primária da comunicação escrita é a de favorecer a escravidão... Ainda que a escrita não haja sido suficiente para consolidar o conhecimento, ela foi talvez indispensável para fortalecer a dominação... A luta contra o analfabetismo está então em relação com um crescimento da autoridade dos governos sobre os cidadãos. Todos têm que ser capazes de ler, de forma que o governo possa dizer: a ignorância da lei não é desculpa<sup>11</sup>".*

Pierre Clastres<sup>12</sup>, intensificando em muitos decibéis a voz de Lévi-Strauss, ousou vincular a introdução da escrita entre os povos orais à introdução da lei e do Estado, enquanto instâncias de poder separadas do corpo e da sociedade, ou seja, enquanto instâncias de poder coercitivo. Ousou dizer que as "sociedades contra o Estado"<sup>13</sup> são, de certa forma, também "sociedades contra a Escrita". Partindo da implicação recíproca entre lei e escrita, Clastres reflete sobre os ritos sociais de iniciação dos jovens, em inúmeras sociedades orais, à vida adulta. Esses rituais são, comumente, cerimônias de marcação que supliciam cruelmente o corpo dos iniciados. Impingem aos corpos o sofrimento máximo. Levam-nos a experimentar o seu limite de resistência. O escarificador guaiáqui, por exemplo, escava, revolve a superfície dos corpos até o jovem desmaiar de dor, sem poder gemer, gritar ou chorar. Os mbaya-guaicuru admitem os jovens na classe dos guerreiros mediante um ritual que inclui a perfuração do pênis e de outras partes do corpo com um osso pontiagudo de jaguar.

<sup>11</sup> LÉVI-STRAUSS, C. **Tristes Tropiques**. Paris: Plon, 1955. p. 368.

<sup>12</sup> CLASTRES, P. Da tortura nas sociedades primitivas. In: \_\_\_\_\_. **A sociedade contra o Estado**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1978. p. 123 - 131.

<sup>13</sup> Segundo Clastres, a história dos povos com Estado é a história da luta de classes, enquanto que a história dos povos sem Estado é a história da luta contra o Estado.

Também entre eles, o sofrimento físico deve ser suportado em silêncio. Durante a iniciação, a sociedade crava sua marca no corpo dos jovens. E a marca indelével lembrará para sempre o pertencimento ao grupo: "Sois um dos nossos. Cada um de vós é semelhante a nós, cada um de vós é semelhante aos outros<sup>14</sup>". Um jovem iniciado é, portanto, um jovem que traz, inscrita sobre a superfície do corpo, a lei de seu povo, a lei que funda e assegura a perdurância da vida social indivisa. A tríplice aliança entre **corpo**, **escrita (marca)** e **lei**, conquanto cruel, reafirma o ethos tribal e impede o aparecimento de outra tríplice aliança mais cruel ainda, aquela entre Estado, escrita e **lei**, que instaura a divisão:

*"Toda lei, dizíamos, é escrita. Eis que se reconstitui, de certa maneira, a tríplice aliança já identificada: corpo, escrita, lei. As cicatrizes desenhadas sobre o corpo é o texto inscrito da lei primitiva é, nesse sentido, uma **escrita sobre o corpo**. As sociedades primitivas são (...) sociedades da **marcação**. E, nessa medida, são, de fato, sociedades sem escrita, mas, na medida em que a escrita indica antes de tudo a lei separada, distante, despótica, a lei do Estado. E, exatamente, nunca o afirmaremos com bastante ênfase, é para conjurar essa lei, lei que institui e garante a desigualdade, é contra o Estado que se coloca a lei primitiva. As sociedades arcaicas, sociedades da marca, são sociedades sem Estado, **sociedades contra o Estado**. A marca sobre o corpo, igual sobre todos os corpos, enuncia: **tu não terás o desejo do poder, nem desejarás ser submisso**. E essa lei não-separada só pode ser inscrita num espaço não-separado: o próprio corpo<sup>15</sup>".*

Verne questionou o caráter emancipador do letramento, fazendo ver que o domínio da escrita - mesmo que ele se dê através das chamadas pedagogias libertadoras, críticas, mesmo que se aprenda a ler "a própria palavra" e não "a palavra alheia" - é sempre útil ao

<sup>14</sup> CLASTRES, P. op. cit., p. 129.

<sup>15</sup> Idem, pp. 130 e 131.



modo de produção industrial e, ao capital, portanto. O domínio da escrita é responsável pela percepção horizontal, seqüencial e linear da realidade, indispensável na disciplinarização do operário à linha de produção. Ei-lo:

*"Todos sabemos que a melhor maneira para um trabalhador iletrado se integrar ao processo de produção e formar uma idéia de seu lugar na cadeia produtiva é internalizar a natureza linear do texto impresso, adquirir a habilidade de ver coisas de modo lateral e equiparar-se com o esquema necessário, ao aprender a ler e escrever. (...) O conteúdo ideológico do texto tem pequena importância, desde que o trabalhador internalize esta linearidade e suas extensões no espaço industrializado".*

*"Há uma certa analogia estrutural entre a lógica linear da frase impressa e a linearidade do processo de produção industrial. Qualquer processo de aprendizagem a ler e a escrever pode então ser visto como funcional para o modo industrial de produção<sup>16</sup>".*

Essas vozes dissonantes, esses hereges, por assim dizer, do monoteísmo da ESCRITA, se levados a sério, ensinam a olhar para os homens e povos orais de um outro modo, seja, sem pena, sem dó e sem culpa e, conseqüentemente, sem a compulsão do querer-letrar. Não se pode esperar que, no Ocidente, a cultura (as culturas), enquanto um complexo polifônico, heterogêneo, múltiplo de valores, onde até mesmo a oralidade cabe, destrone a cultura (A Cultura), enquanto civilização, que visa "o triunfo de um só valor<sup>17</sup>", negando e passando um trator em tudo que se afaste do esquema monovalente.

---

<sup>16</sup> VERNE, E. Literacy and Industrialization - The Dispossession of Speech. In: Bataille, L. **A Turning Point of Literacy**. Proceedings of the International Symposium for Literacy. Oxford: Pergamon Press, 1975. pp. 219 e 220.

<sup>17</sup> MAFFESOLI, M. **O Conhecimento Comum**. São Paulo: Brasiliense, 1988. p. 163.

Mas pode-se começar a ensaiar uma visada "plural"<sup>18</sup> em que "as culturas" e "A Cultura" possam conviver. Que tal começar por considerar empática e compreensivamente a coexistência do moderno e do arcaico, do linear e do cíclico, da mudança e da perdurância, da escrita (já em sua versão binária da Era Eletrônica) e da oralidade, do letrado e do iletrado. Que tal, missionários da escrita, não nos esquecermos de que também aqueles que desde os quinhentos estão tentando **erradicar** o paganismo em nome de alguma sorte de monoteísmo cristão, são bem-intencionados?! As boas intenções não nos impedem de cometer injustiças e atrocidades. Aliás, de pessoas com boas intenções, o inferno está abarrotado.

**Ingresso na escola: continuidade do processo de aquisição e desenvolvimento da língua, início do domínio da escrita e da leitura do signo lingüístico ou ortografização? !**

**Renata Ramos Corrêa Taguchi\***

---

<sup>18</sup> Idem, p. 133.

\* Professora do Departamento de Ensino e Organização Escolar do Instituto de Educação da UFMT.

Partindo da idéia de que todo falante de um idioma, ao ingressar na escola, já possui conhecimento dele, um dos seus papéis é propiciar à criança condições para que o processo de aquisição e desenvolvimento da leitura e da escrita tenha continuidade ampliando-se e enriquecendo-se cada vez mais.

Se tomarmos as palavras de Paulo Freire “a leitura de mundo precede a leitura da palavra” e as de Whitehead (apud por Korzibski, 1933). “No jardim do paraíso, Adão viu os animais antes de nomeá-los; no sistema tradicional (de ensino), as crianças dão nomes aos animais antes de vê-los”, podemos afirmar que para a escola dar continuidade ao processo iniciado no seio familiar de aquisição e desenvolvimento da leitura e da escrita precisa prosseguir orientando o aluno recém-ingresso nela a observar o que se passa ao seu redor, entre e com os seus familiares, vizinhos, amigos, colegas dando-lhes nomes, procurando saber as origens, as finalidades, as características, melhor dizendo, é necessário que as ações da escola suscitem a leitura crítica do mundo, a pesquisa, a investigação permanente sobre as construções, o saber do homem e as interpretações que este faz ou fez daquilo que o cerca.

A leitura e a escrita, a partir da leitura do mundo, das multi-interpretações da realidade, possibilitam a elaboração de significações, a produção de sentido e significados. Essa leitura de mundo fornece elementos concretos originais e motivacionais para representação através, quer da linguagem verbal quer da não verbal do desenho, da música, da expressão corporal, de modelagens, etc. Tais representações não são únicas, mas com certeza, originais de cada indivíduo. Este, em certo contexto, revela visões diferenciadas da realidade, conforme sua gama também diferenciada de experiência.

A leitura e a escrita, vistas nesse ângulo, requerem da escola postura muito diversa da que regularmente estamos acostumados. Primeiro, nas séries iniciais (Pré a 4ª / 5ª série), a ênfase do ensino não poderia incidir em ensinar sobre a língua mas seria seu

objeto principal o “uso da língua viva”<sup>1</sup>. Segundo, no “uso da língua viva”, o mais importante não estaria na forma, na ortografia, nas regras de gramática, mas nas idéias, sua organização, os diferentes recursos e meios expressivos, a coesão, a coerência, a progressão temática, a clareza, a objetividade.

Claro que não se omitiria a forma, porém, principalmente, quando ela prejudicasse a compreensão do texto (falado ou escrito).

Para um trabalho assim, entendemos que a escola não se pode fechar entre suas paredes nem transformar-se em cumpridora de programa pré-determinado de regras gramaticais. A escola não pode, muito menos, se auto-iludir e à sociedade dizendo-se estar trabalhando numa linha mais produtiva, contentando-se ou traindo-se com a aplicação de alguns cosméticos de modernidade. Dizemos isto por que tem sido comum ouvirmos de nossas próprias alunas do Curso de Pedagogia que propalam desenvolver ensino “construtivista” falas e atividades do tipo: “Como não vou cobrar desde cedo a escrita ortográfica se no vestibular e em concursos públicos cobram dos candidatos isto?” Esquecem-se de que mais importante na fase iniciática do processo de aprendizagem é a orientação para que os alunos aprendam a pensar, a organizar suas idéias, a argumentá-las e contra-argumentar com elementos convincentes e coerentes à tese defendida.

Acreditamos que para realizar tarefa dessa natureza muito de nossa prática deve ser repensada, em especial, em se tratando do ensinar e do aprender Língua Portuguesa desde a fase iniciática chamada de alfabetização até um pouco mais à frente - 5<sup>a</sup>, 6<sup>a</sup> séries do 1<sup>o</sup> grau. Desse repensar poderiam emergir proposições para ações concretas de um ensinar e de um aprender efetivo. A escola poderia oferecer atividades dinâmicas de vivência e convivência dos alunos

---

<sup>1</sup> Denominamos “uso da língua viva” o emprego do idioma, no caso Língua Portuguesa, pelos membros da comunidade no e para o processo de comunicar e expressar o que passa com o homem em suas relações sociais, políticas, culturais e históricas.

nas ações do cotidiano da comunidade - família, vizinhança, bairro, cidade em que se acham inseridos.

O observar o que se passa no bairro, na cidade, para planejar roteiro de estudos ou projeto de pesquisa (Cf. Fernandes, 1979 e Morgan e Deese, 1967) sobre tema de interesse de grupos de alunos, poderia ser um dos caminhos para uma aprendizagem significativa e efetiva. O trabalho dos alunos, sob a orientação da professora, se iniciaria com o auxílio desta na escolha do tema a ser pesquisado, na elaboração ou levantamento de itens que poderiam ser investigados, durante a discussão de: onde, com quem, como, com que materiais, por quanto tempo, por quem seriam buscadas as informações; a maneira de como explorar do dados e as informações coletadas e, de que forma divulgar e documentar os resultados, seriam incumbência dos componentes dos grupos, sempre auxiliados pelo professor.

Durante a fase de planejamento, elaboração do plano ou projeto de pesquisa e discussão de como executá-lo, os participantes estariam usando conhecimentos de todas as ciências e, em especial, estariam fazendo uso da língua viva. Essa oportunidade teria lugar durante todos os momentos enquanto as atividades se realizassem.

Os registros parcial e final dos resultados (poderiam ser feitos de inúmeras maneiras -- oral, escrito, através de desenhos, gráficos, tabelas, mapas, croquis, etc, etc.) seriam os materiais com que os professores trabalhariam para programar atividades sistematizadas ou não de ensino. A partir das “virtudes” dos textos apresentados pelos grupos, os professores ressaltariam os aspectos em que os grupos e/ou seus participantes poderiam continuar refinando-se, aprimorando-se.

Já em relação aos aspectos em que os alunos/grupos evidenciassem dificuldades, incompreensões, etc., os professores planejariam as atividades de sistematização que, poderiam ser individuais ou grupais. No caso de Língua Portuguesa, por exemplo, as dificuldades detectadas seriam traduzidas pelo professor em outros objetivos e atividades que seriam perseguidos visando a sanar as

dificuldades a curto e médio prazo. Nesse sentido, o professor não possui um programa pré-estabelecido, mas conta com uma espécie de roteiro geral, construído a partir das necessidades e interesses do alunado, roteiro esse que poderá nortear as atividades de aprendizagem dos alunos em cada disciplina e/ou em tópicos da disciplina.

Esta maneira de proceder levaria mais em conta as condições propícias à aquisição e desenvolvimento da leitura e da escrita e menos a ortografização e a gramática pela gramática. Aliás, nas séries iniciais, a ortografização poderia tornar-se preocupação somente quando a escrita fora dos padrões oficiais trouxesse prejuízo à compreensão.

Os alunos em cada grupo não precisariam sequer se preocupar com a forma de escrever. Preocupando-se em planejar e discutir as atividades das etapas do trabalho estariam desenvolvendo sua linguagem verbal e não verbal - sabendo fazer “leitura de mundo”, aprendendo a respeitar as opiniões do outro, cedendo as suas próprias, aceitando as contribuições de outrem dando as suas e não se melindrando quando estas não forem acatadas no grupo. Neste ponto é bom lembrar que mais da metade do tempo o homem, mesmo na sociedade grafocêntrica, o utiliza ouvindo e falando, isto quer dizer que somos por excelência seres logocêntricos. Muito pouco o homem emprega seu tempo em ler e escrever (Cf. Pentead, 1977; Canto e Bernardy, apud Geraldi, 1985 e Marcushi, 1988). Dizendo isto não se quer afirmar que a leitura e a escrita sejam dispensáveis ou desnecessários. Pelo contrário, é necessário que também a leitura e a escrita sejam estimuladas, porém nunca devem ser atividades exclusivas.

Apesar de muitas pesquisas e autores nos revelarem essa constatação e nossa vivência ratificá-la a todo instante, a escola insiste em dedicar a maior parte do tempo exigindo dos estudantes, ainda na fase iniciática da escrita, a escrita ortográfica e a recitação de regras de gramática ou a listagem de palavras para dar o feminino, o plural, o

aumentativo, o coletivo, o primitivo, o derivado, o composto, etc., de nomes, a prioridade tem recaído na escrita.

A escola, ao receber os alunos em seu seio, mesmo desde a Pré-Escola, toma a atitude de exigir deles e ortografização e listagem de tópicos da gramática. Pouco ou quase nada faz em favor de proporcionar-lhes situações de continuidade do processo da aquisição e do desenvolvimento da leitura e da escrita. Ler e compreender criticamente o que os cercam -- outdoors, avisos, cartazes, anúncios, propagandas, sinais de trânsito, gestos, fisionomias, gráficos, inscrições em faixas, tabuletas - em ônibus, farmácias, mercados, lojas, enfim, tabuletas e inscrições em vários locais, não constituem prática de leitura nem de escrita enfatizados pela escola.

A preocupação desta tem-se concentrado exclusivamente na escrita ortográfica e na leitura exclusiva desse tipo de código. Esquece-se aquela instituição de que hoje vive-se outro tempo: a época da informática. Há outros códigos e signos que, com os lingüísticos, se completam e se interpenetram. A escrita ortográfica os computadores já estão preparados para corrigir. Mas o pensar e o organizar as idéias é exclusividade do homem.

Adquirir e desenvolver a leitura e a escrita para a instituição escola parece limitar-se ao ler e escrever signos lingüísticos. Assim, ler e escrever passam a inscrever-se tão somente no âmbito do código alfabético e da ortografia.

O mais grave é que se a escrita, mesmo dos iniciantes, não estiver de acordo com a ortografia não é aceita. Escrever parece significar para a escola -- mesmo para as tidas como “melhores” -- quase sempre escrever para avaliar ortograficamente o aluno. É muito comum a prática de o professor, em contato com a produção escrita de seu aluno, deslisá-lo à procura de erros de ortografia, pouco se atendo à organização e apreciação das idéias. Quando isto ocorre, aceitam-se apenas as idéias que se aproximarem às do professor.

Atualmente há professores que têm envidado esforços no sentido de mudança. Impelidos, porém, por sua formação, vêm-se traídos em suas tentativas de realizar trabalho diferente, embora

tenham esse desejo. Dificilmente os professores ou até mesmo os pais lêem textos de seus aprendizes apreciando neles primeiramente os pontos positivos - o conteúdo da mensagem, as expressões bonitas, as construções incomuns, as figuras imagéticas, as renovações de estereótipos, os usos e construções criativas feitas pelo autor, as rimas, as aliterações e expressões que dão musicalidade, ritmo e movimento ao texto, as metáforas.

Todos ou quase todos lêem os textos procurando encontrar neles “falhas”, “erros”. Esta cultura pessimista em relação aos nossos jovens aprendizes a escritores precisa ser mudada.

Em consequência dessa cultura tradicional viesada, perpetua-se a prática pedagógica que não se coaduna com as concepções que vêm sendo tentadas pôr em prática, já há anos: uma abordagem de linguagem, de língua e de ensino de língua que pode trazer resultados mais produtivos ao processo de ensinar e de aprender.

Nesse processo de travessia entre a “traição e a exorcização do tradicional para uma prática mais efetiva de ensino e de uso da língua viva, o que tem sobrado da etapa escolar que deveria se constituir em continuidade do processo de “aquisição e desenvolvimento da leitura e da escrita” é a ortografização e a gramatiquice, mal entendida e, por vezes, sequer aprendida. Estas têm-se constituído preocupação da escola que as realiza mal, pois quem garante que sabemos -- mesmo os que concluem os graus e níveis mais avançados de estudos -- grafar, sem qualquer margem de erro, todas as palavras da Língua Portuguesa? Quem está livre de incorrer (ouvindo, falando ou escrevendo, ao uso de expressões equivocadas a exemplo de “de encontro”, “preferir chá do que café”, “seje”, etc.? Pode-se afirmar que as dificuldades ortográficas das crianças, ou seja, os casos em que elas “erram” são os mesmos com que, de vez em quando, nós adultos também nos surpreendemos escrevendo ou pronunciando “errado”. Quem possui total certeza de ortografia quando se depara com quaisquer palavras que sejam escritas com a letra “x” e proferidas ora com som de “zê”, ora de “sê”, ou “Ks” ou “chê”? Por que nossas



crianças ainda muito precoces (7 a 11 anos) têm que grafá-las corretamente? Por que não lhes dar o direito de “errar” e, aos poucos, construírem suas hipóteses, confirmá-los ou não, reformulá-las ou refutá-las buscando elas mesmas os meios e os recursos para solucionar suas dificuldades com a ortografia da língua?

Preocupada e apreensiva com essa questão, vimos registrando, desde 1978, “erros” de alunos - desde os das classes elementares do 1º Grau aos de nível universitário e de mestrados em fase de escrita final da dissertação (inclusive nossa) evidenciados na produção escrita. Para nosso desespero, em 1994, quando relíamos os manuscritos de dissertação, surpreendemo-nos com erros grosseiros e inadmissíveis na escrita - erros ortográficos, de concordância, de regência, de colocação de pronomes, de má escolha de termos e expressões, repetições desnecessárias de termos, entre outros.

Será que após anos e anos de estudos e de magistério não se aprende grafar o português dentro da ortografia oficial? Desaprende-se? Que acontece? Parece que outros fatores, outras variáveis poderiam explicar tais questões.

Da mesma maneira, os possíveis “erros” das crianças poderiam ser vistos com outros olhos. São situações que se explicam dentro do estágio e do contexto por que passam naquele momento específico da aprendizagem. Mas a escola sabe disto. O professor e os especialistas os reconhecem como próprios de uma fase da construção do conhecimento. Entretanto, ao avaliar as crianças, o fazem com um único paradigma -- o da norma padrão-culta, da ortografia oficial. Aliás levam quase exclusivamente em consideração a ortografia. Muito raramente observam as idéias, sua organização, a coerência, a coesão, a progressão, o sentido que devem caracterizar um escrito para que este possa ser tido como texto.

Por que descartar a possibilidade de aceitar a escrita de textos e de palavras da maneira como inicialmente são elaborados e articulados na língua falada? A nosso ver, a escola, o professor e a família gastam demasiado tempo em tentar fazer os alunos aprenderem a escrita correta das palavras, ao invés de se dedicarem a

estimulá-los a escrever e propor-lhes condições para se expressarem, compreendendo, ouvindo, lendo e escrevendo, aquilo de que necessitam para sobrevivência em sociedade, mesmo que os alunos não consigam ainda representar graficamente de acordo com as normas prescritivas da língua.

Ilustramos um pouco o que antes comentamos, transcrevendo algumas das muitas dificuldades fonético-fonológicas com que, não só o iniciante no processo da escrita em Língua Portuguesa mas também todos os brasileiros nos deparamos. A dificuldade não se restringe à maneira de escrever, mas como se não bastasse, às vezes, estende-se também à pronúncia. Exemplos:

Fonema /s/ grafa-se com: s - sino, semana, selo, sesta, etc.

grafa-se com: sc - descer, florescer, nascer descendente, etc.

grafa-se com: x - auxílio, próximo, sintaxe, auxiliar, etc.

grafa-se com: sç - floresço, desço, cresço, renasço, desça cresça, renasça, etc.

grafa-se com: c - cebola, cenoura, cinema, cena.

Fonema /z/ grafa-se com: s - coser, rosa, caso, vaso, asa, piso, liso, etc.

grafa-se com: z - azedo, azia, beleza, zebra, vazia, zona, etc.

grafa-se com: x - exato, exame, exemplo, exílio, êxodo, exala, exército, exímio, exercício, etc.

Fonema /z/ grafa-se com: j - jeito, joelho, jogo, janela,

jejum, jenipapo, viagem (verbo) etc.

grafa-se com: g - gelo, gilete, viagem (subst.) tigela, gelo, vagem, estiagem, garagem, etc.

Fonema /k/ grafa-se com: c - cato, curto, corro, calda, etc.

grafa-se com: qu - quero, querosene, quente, quota, quociente, etc.

grafa-se com: qu com u pronunciado - quando, quadro, quadra, quantidade, quarto, quadrúpede, etc.

Fonema /ks/ grafa-se com: x - táxi, tórax, léxico, tóxico, etc.

Muitos outros casos de dificuldades de escrita da língua portuguesa, decorrentes da convenção político-jurídica do país, poderiam ser apontados aqui. Entretanto a intenção não é elencá-los, apenas ilustrar citando alguns exemplos com o objetivo de suscitar reflexão sobre a problemática da “ortografização” que tem sido quase única prioridade do ensino de língua já desde as primeiras séries sem que a escola se preocupe com as idéias, sua organização e reflexão crítica do que é produzido tanto na escrita quanto na leitura e na oralidade.

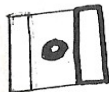
A seguir, alguns exemplos de textos:

# A BORRACHA E O LÁPIS



Texto e ilustrações: Zimanda Lúcia Cordeiro da Costa  
n.º 22/92 Escola Karayís

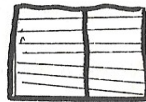
A borracha e o lápis  
Era uma vez uma borracha e um lápis.  
Eles só viviam juntos, mas também brigavam  
sempre ficavam discutindo, mas eram bons.



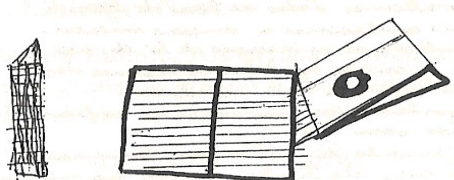
- Você não apaga como eu?  
Mas eu escrevo e você não.  
A régua que eu uso não fica  
desesperada e diz:  
Não brinquem crianças!



O lápis escreve o dia inteiro.



A borracha apagava meus erros.  
O lápis sempre falava porque  
trabalhava muito mais que a borracha.  
Contudo os dois vivem um ao lado do  
outro

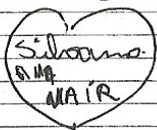


4

cidade 3 de junho de 1999

Relatório

Eu e a minha professora muito gostamos  
do gesto de minha professora não em  
nos ajudar em que o que eu  
para o 2º bimestre  
em sendo que a professora não  
se conhece a gente do FIM



Este

# Linguística educacional

Quara, 107 de março de 1994.

Parapearana: mais

Portugês

Ribeirão

Tema: Uma Viagem

Edição da  
Pólis

Eu fui viajar com a minha família.  
Não fomos a viagem ~~de~~ dois dias.  
nos punhl no pantanal. fomos ver os animais.  
Nós conhecemos todas as tipos de ~~animais~~  
animais conhecemos a onças e macacos.  
nós conhecemos as pessoas de lá. eles nos  
espical as coisas nos falou os nomes dos  
animais que nós não conheciamos.

Eu gostava dos animais e eu só ficava  
brincando com ele.

Eu e minha família nos ficamos  
munka casa ela tinha muitos nos animais.  
na. Nós ficamos por lá um ano.

Fumo

Uma

Quara, 25 de maio de 1994.

Boias-frias Ribeirão preto

na cidade de Ribeirão preto

ajete uma urina de álcool  
dona Beomar a vida dela  
é separa!

A casa dela é pequena tem  
que dormir juntos.

Cede ela laranjeira e vai pra  
roça. cada Boias-frias vai  
pra sua leite.

na cidade de Baturama

Boia quinta.

Dona Beomar tem 3 filhos

João Batista.

Ela costava cana e vende de  
sacharós pouco <sup>mais</sup> do que <sup>de</sup> açúcar.

Precisa melhorar sua história  
escrever como se quisesse e  
entido.

Costa

Como reflexão gostaríamos de deixar para repensarem conosco: no processo de formação da maioria dos brasileiros (aqueles que sequer conseguem concluir as quatro primeiras séries) que rumo a instituição escola deve tomar: dar continuidade ao processo de aquisição e desenvolvimento da leitura e da escrita - compreensiva e crítica - ou exigir deles a ortografização?

### **Referências bibliográficas.**

CORRÊA, Renata Ramos. Anotações resultantes da prática de sala de aula nos três graus de ensino e de atividades de revisão de textos. Cuiabá-MT, 1966 - 1979.

FERNANDES, Maria Nilza. Técnicas de Ensino (como estudar sozinho). São Paulo, Editora Pedagógica e Universitária Ltda. EPU, 1979.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1982.

\_\_\_\_\_. **Educação como prática da liberdade.** Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1982.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1971.

FREITAG, Bárbara. **Diário de uma alfabetizadora.** Campinas, São Paulo, Papirus, 1994.

GERALDI, João Wanderley. (org.) **O texto na sala de aula:** leitura e produção. Cascavel/PR., Assoete, 1985.

MACEDO, Joana D'Arc de Paula. Ensinar gramática? Decisão Política. **Educação em Mato Grosso**, ano VI. nº 20, 1983.

MACHADO, José Nílson. Epígrafe das Considerações gerais. In: **Matemática e Língua Materna** (análise de uma impregnação mútua). São Paulo, Cortez, 1990.



- MARCUSHI, Luiz Antonio. “Leitura e compreensão de texto falado e escrito como ato individual de uma prática social”. p. 38-57. In: Regina Zilberman e Ezequiel Teodoro da Silva (orgs.). **Leitura: perspectivas interdisciplinares**. São Paulo, Ática, 1985.
- MATO GROSSO. Anotações feitas a partir de textos de crianças cedidos por professores alfabetizadores dos Municípios de Cuiabá, Juara e Várzea Grande.
- MORGAN, Clifford e DEESE, James. **Como Estudar**. São Paulo, Freitas Bastos, 1967.
- PENTEADO, J.R. Whitaker. **A Técnica da Comunicação Humana**. São Paulo, Pioneira, 1977.
- TAGUCHI, Renata Ramos Corrêa. Anotações de sala de aula nos três graus de ensino e de atividades de revisão de texto de mestrados. Cuiabá-MT., 1987 - 1995.
- WHITEHEAD, Alfred North. **Os fins da educação e outros ensaios**. São Paulo, Nacional, Ed. USP, 1969.

## Turnos de fala em contexto escolar: três casos singulares.

Irene Baleroni Cajal\*

O interagir uns com os outros, face-a-face, é construído continuamente, é uma aprendizagem, um processo complexo e inacabado. Na sala-de-aula, alunos e professores constroem uma dinâmica própria, marcada pelo conjunto das ações do professor, pelas reações dos alunos às ações do professor, pelo conjunto das ações dos alunos, das reações do professor às ações e reações dos alunos, pelo conjunto das ações e reações dos alunos entre si, cada um interpretando e reinterpretando os atos próprios e os dos outros. *“A idéia é que, quando duas pessoas estão interagindo, cada uma está constantemente interpretando suas próprias ações e as do outro, e reagindo, e reinterpretando, e reagindo, e reinterpretando, e reagindo...”*<sup>1</sup>. Existe um ser-fazer-junto, um compartilhar da construção da interação, da significação daquilo que está acontecendo

---

\* Professora do Deptº de Letras do Instituto de Linguagens da UFMT.

<sup>1</sup> Delamont, Sara. Interaction in the classroom. NY, Methuen, 1983, p. 27.  
Rev. Educ. Pública., Cuiabá, v. 5, n. 8, jul./dez. 1996.

naquele determinado contexto. Como o contexto influencia, regula as ações que nele são estabelecidas, a interação face-a-face está também em um fazer e refazer contínuo, exposta a um número infinito de regras.

Algumas delas são reiteráveis ou seja, gozam de aceitação social unânime, tal que garante sua existência. Na escola, elas são significativas no sentido de marcar claramente os papéis a serem desempenhados pelo professor e pelos alunos. Que mãe não recomenda ao filho, principalmente se ele está iniciando sua vida de aluno, que respeite o professor, que não lhe desobedeça, que não lhe responda? Com essas recomendações, a mãe está dando a conhecer ao filho algumas regras nas quais se fundamenta a relação professor-aluno. É, sem dúvida, uma relação assimétrica, de poder. Nela, cada qual desempenha um papel.

Uma pessoa, investida da função de professor, adquire poder de determinar ações aos alunos. Estes, por sua vez, legitimam esse poder pois trazem de casa ou adquirem, rapidamente, na escola, a imagem do professor como autoridade. Embora o professor seja agente do controle social na sala-de-aula, a interação se dá de forma compartilhada, produzida também pelos alunos, melhor, produzida na relação professor-alunos, alunos-alunos.

Assim, apesar de o professor ter domínio de certas regras, as reiteráveis, e de o aluno normalmente reconhecê-las como legítimas, é no momento mesmo do estar-face-a-face que elas se concretizam, podendo, não raras vezes, se modificar ou se anular e serem substituídas. É também na situação real, plena de contextos moventes, que, a cada um, são construídas novas regras. Deste conjunto de regras culturalmente aprendidas emergem ações, verbais e não-verbais, significativamente organizadas que, como diz Erickson, estão “*sempre abertas à possibilidade de reinterpretção e mudança*”<sup>2</sup>.

---

□ Erickson, Frederick. Qualitative methods. In Reserch in teaching and learning. Vol 2 NY, Mac Millan Publishing Company, 1990, p. 1104  
Rev. Educ. Pública., Cuiabá, v. 5, n. 8, jul./dez. 1996.

Quando a criança vai à escola pela primeira vez, ela se vê num contexto formal e complexo, onde deve conviver com inúmeros colegas e um adulto desconhecidos, num espaço físico limitado. Nos primeiros encontros, a escola se revela um lugar onde ela brinca, conversa, expressa suas necessidades e desejos segundo os modos de interação aprendidos em seu background familiar. Mas, também nos primeiros encontros, ela vai descobrir que tem que aprender rapidamente, e, na maioria das vezes, sem indicações explícitas, como interpretar as ações dos outros para ter as suas próprias consideradas adequadas; por exemplo, como interpretar a fala do professor numa dada situação para dar uma resposta que ele considere adequada. Nos primeiros tempos de escola, portanto, aprender os conteúdos interacionais, participar da construção de novas formas de interação torna-se tão ou mais importante que dominar o conteúdo acadêmico.

Esta é a primeira lição que a criança tem que aprender na escola: participar adequadamente da interação, tanto na interpretação quanto na produção de ações. Até que esta lição esteja perfeitamente aprendida, ou no processo de aquisição de tal habilidade, a criança pode incorrer em situações desconfortáveis. É a vida cotidiana a se fazer. É a criança aprendendo a estar, a fazer, junto.

O surgimento de situações desconfortáveis, até mesmo conflitivas, em sala-de-aula, não pode ser visto como problema, principalmente se se tomar o cotidiano escolar como um território onde fincam raízes, lado a lado, semelhanças e várias sortes de diferenças e contradições. É exatamente nesse território que brota a “*harmonia diferencial*”<sup>3</sup> maffesoliana. Nele, a pluralidade se perfaz também em desvios e cruzamentos; as relações sociais são construídas em constante tensão.

*“É preciso efetivamente lembrar que toda socialidade é conflitiva, que toda harmonia é fundada na diferença e que, mesmo na troca mais estereotipada como a relação amorosa, seu contrário*

---

□ Maffesoli, Michel. A conquista do presente. Rio de Janeiro. Rocco, 1984, p. 29.

*está em jogo*”<sup>4</sup>. Em se tratando de salas-de-aula, de encontros escolares, as trocas, sejam intelectuais, sejam afetivas, são desiguais, estão claramente calcadas na diferença. Diferença em termos de hierarquia, de papéis sociais, de culturas, de conhecimento, de idade, de humor, enfim, em pequenos e grandes traços ela se configura.

Apesar de professores e alunos conviverem de modo cooperativo, de trabalharem “*em consonância para agrupar seqüências interacionais*”<sup>5</sup>, o peso das diferenças é muito grande e provoca, mesmo não intencionalmente e não raras vezes, situações de certo desconforto. Assim, a vida cotidiana de uma sala-de-aula não é constituída de uma justaposição de ações repetitivas, de tipicalidades, mas de um conjunto destas e de outras, conflitivas, discrepantes ou simplesmente singulares -- um território imperfeito e complexo em que “*repousam sua harmonia e equilíbrio, e também sua fascinante beleza*”<sup>6</sup>.

Descrevo, a seguir, três casos singulares colhidos numa sala de pré-escola, de uma escola municipal de Cuiabá<sup>7</sup>. Os três surgiram de diferenças socioculturais, diferenças de expectativas e de conhecimentos. Também é importante dizer que as crianças envolvidas, diferentemente da professora, ainda eram iniciantes na vida de sala-de-aula, estavam aprendendo a distinguir as regras interacionais que a professora mais prezava e a criar estratégias para negociá-las.

### 1. “Pssiu! Hoje não tem ensaio”.

Na interação face-a-face, as ações dos interagentes são interpretadas em relação ao contexto em que foram produzidas. O

- Idem, *ibidem*, p. 39.
- Mehan, Hugh. *Learning Lessons: social organization in the classroom*. Cambridge, Harvard University Press, 1979, p. 72.
- Maffesoli, Michel. *Op. cit.*, p. 37.
- Coleta feita em 1994, quando realizava trabalho de campo para a elaboração da dissertação “Turnos de fala: alguns aspectos da interação em duas salas da pré-escola”.

mesmo se dá com as pistas contextuais cuja significação varia muito, dependendo da situação e dos objetivos de sua produção. Além do que sua significação não é rotineiramente explicitada, ela é, muitas vezes, inferida. Assim, torna-se complexo o processo pelo qual alunos aprendem a interpretar adequadamente ações e pistas contextuais produzidas pelo professor em sala. O contato repetido com contextos similares vai produzir experiência bastante para direcionar as ações dos alunos de acordo com a sua percepção do que está acontecendo num determinado momento.

A produção de um determinado contexto interacional em sala-de-aula, sua seqüência ou manutenção se dá num trabalho conjunto, cooperativo, realizado pelo professor e pelos alunos. Um contexto interacional, rotineiramente descontraído e alegre, pode ter suas feições alteradas caso um dos participantes deixe de ser cooperativo ou tenha alterado os objetivos da interação. Discuto este fato através da situação a seguir. Antes, há necessidade de contextualizá-la: no dia anterior, duas alunas tentaram tomar a lancheira de uma outra. Na briga, a lancheira saiu danificada. A professora não viu a briga. As crianças não lhe contaram, ficou sabendo na manhã seguinte através da mãe da aluna agredida que veio dar parte.

### *SITUAÇÃO 01 (E2 - 01/07/94)*

*Após a conversa com as crianças, no canto da sala, em que fala sobre companheirismo, respeito com as coisas dos outros, a professora vai ao quadro e, silenciosamente, começa a passar frases para as crianças copiarem. Uns minutos depois, Tamires se dirige a ela.*

*-- Tia, onti nós fomo no Sesc.*

*A professora não responde, nem se volta para a aluna que insiste.*

*-- Tia, nós fomo no Sesc.*

*-- Vamos copiar. Quero vê tudo bem feito.*

*Esta resposta da professora faz calar a menina. Algumas crianças conversam baixinho, olhando de soslaio para a professora. Marcelo, minutos depois, se dirige a ela.*

*-- Tia, cadê o rádio prá ensaiá?*

*-- Pssiu! Hoje não tem ensaio. Trabalhando... Meire vai pro seu lugar... Júnior, quieto.*

*Silêncio na sala. Ao terminar de escrever as frases no quadro, a professora continua de pé, numa das extremidades do quadro, olhando séria as crianças.*

Antes de me referir à situação, relembro um traço rotineiro na interação desta sala. Apesar de os inúmeros contextos interacionais produzidos na sala demandarem diferentes ações e traços contextuais, um modo de interação se mantém do rito de entrada aos últimos minutos da aula - a existência de um **turno aberto** para o aluno, ou seja, a professora não se recusa, em nenhum momento, a ouvir o aluno, a atender sua fala. O clima de proximidade, descontraído, confortável que a sala vive se deve também a esse fato.

O exemplo acima se constitui o único coletado nesta sala com traços marcantes de um contexto formal, assimétrico. A singularidade da situação reside não só em ser um momento de interação incomum na sala, mas principalmente na reação das crianças, recusando-se a aceitá-la. Elas não deixam de reconhecer Mônica como autoridade mas não a querem distante, calada ou ditando regras a cada palavra.

Comumente, após a conversa em círculo, no chão, Mônica, mesmo que tenha assumido uma postura mais enérgica, volta a mostrar animação e alegria. Daí as crianças não entenderem o que acontece naquela situação e tentarem a volta a um contexto mais simétrico.

Ao dar por encerrada a conversa-sermão, mantida no ritual inicial, a professora dirige-se ao quadro e os alunos aos seus lugares. Ao verem a professora escrever frases no quadro, as crianças apanham seus cadernos e copiam as frases, mesmo sem essa ação ter sido

ordenada. De início, parece que as crianças não percebem que há uma mudança na interação, de habitualmente alegre e barulhenta para silenciosa, tensa. Quando Tamires introduz um tópico, *“Tia, ontí nós fomo no Sesc”*, a professora não atende, continua de costas para as crianças. Esta ação é o primeiro traço contextual não-verbal com o qual a professora sinaliza em que tipo de contexto interacional ela quer que os alunos se enquadrem. Não é adequadamente interpretado pois a criança volta a falar, insistindo em ser atendida, em abrir um diálogo. Agora, a professora marca abertamente seu poder, *“Vamos copiar. Quero ver tudo bem feito”*, para que os alunos percebam que o momento não é para conversas, que eles devem silenciar, que o trabalho vai ser cobrado. Seu tom de voz firme e o semblante sisudo reforçam os significados de sua fala.

A esta altura, muitos alunos mostram perceber o quadro imposto pela professora. Silenciam ou conversam bem baixinho e se dedicam à cópia. Marcelo tenta, uma outra vez, mudar o quadro através de uma fala voltada a uma atividade que ele sabe a professora aprecia, *“Tia, cadê o rádio prá ensaiá?”*. A professora resolve explicitar seu poder de controle e a finalização das tentativas de conversa, através da fala: *“Pssiu! Hoje não tem ensaio. Trabalhando... Meire, vai pro seu lugar... Júnior, quieto”*. Esta corrente de comandos convence os alunos. O contexto é, em seguida, mantido por um conjunto de pistas contextuais não-verbais, sua postura formal, de frente para as crianças, os olhos caminhando de mesa em mesa, o semblante fechado.

A falta de contato com a formalidade de um contexto interacional tão rígido provoca nesta situação a hesitante e demorada cooperação das crianças. Elas demoram a perceber o que está acontecendo, só o fazem depois de várias sinalizações verbais e não-verbais feitas pela professora. A partir daí um contexto interacional de caráter institucional, incomum nesta sala, se firma e tem seqüência com a participação conjunta das crianças e da professora.

Nesta situação, o aspecto temporal que envolve a vida da sala, como a de qualquer encontro, assume grande importância, pois a



mudança de postura da professora provocando uma interação incomum naquela sala é entendida em relação ao acontecimento do dia anterior. Como Delamont coloca, “*um entendimento temporal da produção dos significados partilhados é um pré-requisito para a compreensão de muito do que se pode observar em uma sala-de-*

*aula*”<sup>8</sup>. A vida de uma sala-de-aula é dinâmica, uma ação acontecida num determinado tempo se relaciona com outra num outro tempo. O significado de uma auxiliando na construção do significado de outra. A cultura de uma sala-de-aula é assim construída, nas relações desenvolvidas ao longo do tempo, dia a dia.

### **2. Uma situação ambígua.**

À medida que vai adquirindo experiência escolar, ampliando seus conhecimentos sobre como agir em sala-de-aula, o aluno adquire maior habilidade em negociar as situações. Seja interpretando traços contextuais, respondendo às questões colocadas pelo professor, seja iniciando ações, introduzindo tópicos na conversa, o aluno aciona seus conhecimentos de modo a agir e reagir em sincronia com as expectativas do professor. Quando não há perfeita sincronização, surgem situações que, no mínimo, geram desconforto ou para o aluno ou para o professor, ou para ambos. Trago uma ocorrência desta natureza com o exemplo abaixo.

*SITUAÇÃO 02 - (E2 - 27/06/94)*

*Estão professora e alunos escolhendo quem vai ser par de quem na dança que a sala vai apresentar na festa junina. A professora chama Marcelo.*

*-- Marcelo, você é o mais alto, quem vai ser seu par? Não pode ser uma pequenininha. Já sei! Rachel! Vem cá, Rachel.*

---

□ Delamont, Sara. Op. cit., p. 30.

*Coloca a menina ao lado do guri para ver a altura.*

*-- Tá Bom! Rachel dança com Marcelo.*

*A menina não aceita.*

*-- Eu não!*

*-- Que é isso? Um par tão bonito!*

*A menina balança um não com a cabeça. A professora insiste.*

*-- Olha aí, quase da mesma altura. Você é branquinha, ele é moreninho.*

*A garota continua acenando que não quer. A professora volta-se para os outros alunos.*

*-- Então, gente? Tá decidido? Rachel fica par de Marcelo!?*

*A menina rapidamente levanta a mão e bate no rosto da professora. Em seguida, volta, sem nada dizer, ao seu lugar. A professora, após um minuto de constrangimento, chama outra aluna.*

Vale lembrar que Mônica, comumente, trabalha com as crianças num quadro interacional não muito institucional, ou seja, ela raramente age de modo impositivo, ela argumenta com as crianças para conseguir a ação desejada, permite que elas falem bastante, opinem, façam interrupções tomando o turno de fala.

No exemplo acima, ela está indicando, com a colaboração das crianças, quem vai dançar com quem. A criança chamada aceita o nome indicado para ser seu par ou escolhe um outro, como fez Luciana, “*Não, eu danço com Judson*” ao ser mencionado Júnior para seu par. Mônica inicia sua fala dando um critério para a escolha da parceira de Marcelo, “*Você é o mais alto, não pode ser uma pequinininha*”. O tom usado é alegre, seus olhos passeiam pela sala. A menina indicada vai até ela, coloca-se ao lado do garoto. Somente quando a professora fala de modo quase decisivo, “*Tá bom! Rachel dança com Marcelo*”, é que a menina se manifesta contrária à escolha.

A partir da recusa, inicia-se um diálogo entre a professora e a menina, cada uma mantendo sua posição. Mônica dá argumentos para convencer a garota a aceitar Marcelo como par -- “*Um par tão bonito!*”, “*... quase da mesma altura, você é branquinha, ele é*

*moreninho*” ; a menina recusa-se a aceitá-los. Há até aqui uma interação não-formal, em que o trabalho de negociação da professora esbarra na atitude intransigente da aluna que nem aceita o garoto, nem sugere qualquer outro nome.

A fala seguinte da professora, “*Então, gente? Tá decidido? Rachel fica par de Marcelo!?*”, desencadeia uma reação agressiva por parte da menina. Uma interpretação errônea da intenção da professora parece ter gerado a reação da aluna. Muitos momentos da interação em sala-de-aula exigem uma escolha decisiva dos alunos em torno de uma ou outra interpretação. Sua ação ou reação será uma ou outra dependendo da interpretação dada.

Como professora e aluna vêem a situação? Tento ver com os olhos de Rachel: primeiro, ela não quer o parceiro indicado; segundo, os argumentos da professora não a convencem; terceiro, a professora afirma para toda a turma, a seu ver impositivamente, que ela fica par de quem ela não quer. Como Mônica a vê? Primeiro, as crianças estão participando da escolha dos parceiros, ou aceitando o nome indicado ou sugerindo outro; segundo, para ela, há razões suficientes para que a menina aceite aquele colega; terceiro, recorre à turma para ajudá-la nesse trabalho.

A entonação dada por Mônica à última fala não é enérgica, na verdade, também não é a de uma pergunta. Fica no ar certa ambigüidade: a fala, pela entonação da voz é quase uma imposição, a expressão facial, a postura física são quase um pedido de ajuda para as demais crianças. Rachel se decide em função da entonação e lê a fala como algo a que ela tem que submeter, daí, talvez, se sentir agredida e, em resposta, também agredir. Poderia sua reação ser considerada uma ação defensiva.

Mehan trata da ambigüidade nas falas do professor como fato freqüente e causador de ações inapropriadas. Para ele, as falas do professor contêm “*sinais variados sobre quais ações espera dos alunos*”<sup>9</sup>, assim a seqüência da interação depende de o aluno reconhecer qual a ação apropriada para aquela situação. Para isso,

□ Mehan, Hugh. Op. cit., p. 165.

deve levar em conta não só a fala mas também traços contextuais, verbais e não-verbais. Havendo uma coordenação, uma sincronia entre a informação contida na fala e os traços contextuais, principalmente os não-verbais, as ações e reações dos alunos tendem a ser apropriadas, caso contrário, podem ocorrer dificuldades interacionais.

A situação transcrita parece se inserir neste aspecto da interação. A aluna, cujos conhecimentos anteriores lhe indicam que pode posicionar-se de forma contrária à da professora, assim age por três vezes. O problema surge quando a falta de sincronia entre a fala da professora e as pistas contextuais acontece. Esta dessincronia torna a fala da professora ambígua, tanto pode ser um pedido de apoio para convencer a menina a aceitar o par proposto como pode ser uma posição final, impositiva. A criança interpreta como imposição. A professora como uma estratégia de negociação. A situação envolve grande complexidade para uma criança ainda iniciante na arte de negociar ações.

### **3. Fazer xixi ou urinar?**

As crianças, principalmente as que estão em seus primeiros contatos com a sala-de-aula, praticam ações que em seu ambiente familiar são consideradas apropriadas, mas na escola podem ser consideradas inapropriadas. Tais ações, são raras vezes, geram dificuldades interacionais entre professor e aluno e mesmo entre os próprios alunos. A situação a seguir exemplifica uma ação desta natureza.

#### *SITUAÇÃO 03 (E2 - 24/06/94)*

*A professora está recortando cartolina para fazer viseiras para as crianças. Estas pintam as viseiras ou colam purpurina nelas. Num dado momento Camila se dirige à professora.*

*-- Tia, deixa eu ir no banheiro?*

*-- Vai.*

*Marcelo levanta-se rápido, vai até a porta e de lá diz: “Eu vô primeiro”. A professora intervém.*

*-- Não, senhor. Vai Camila.*

*Esta olha para o guri e explica sua ida ao banheiro.*

*-- Eu vô uriná.*

*Érica, ao ouvir esta fala, diz bem séria:*

*-- Não... fazê xixi! Uriná é de menino, menina é fazê xixi.*

*Camila discorda de Érica e ambas buscam o apoio da professora.*

*-- Ah... é nada. É uriná, né, tia?*

*-- É sim... é fazê xixi, né, tia?*

*A professora olha para uma e para outra: “Tá bom... vai logo Camila.”*

No exemplo, o uso de diferentes expressões, fazer xixi e urinar, para o mesmo ato marca a existência de diferenças entre os backgrounds socioculturais das duas meninas. É inegável que o fator cultura desempenha um papel muito importante na interação face-a-face. Erickson trata a “*teoria do desencontro ou da divergência cultural*”<sup>0</sup> como uma importante razão, sua predileta, na explicação da produção de dificuldades interacionais entre professores e alunos. Ele argumenta que “*a falta de conhecimento por parte das crianças como também por parte dos professores das mútuas expectativas aprendidas culturalmente em relação ao comportamento social apropriado*”<sup>1</sup> causa tais dificuldades, principalmente as encontradas nos primeiros anos escolares.

O trabalho de Susan Philips é o mais eloqüente exemplo desta questão. Estudando a interação de crianças nativas americanas em seu ambiente familiar na reserva de Warm Springs e na escola, Philips concluiu que “*Crianças índias fracassam ao participar*

<sup>0</sup> Shultz, J., Florio, S. e Erickson, F. Where is the floor? Aspects of the cultural organization of social relationships in communication at home and in school. In Gilmore e Glatthorn (ed). Children in and out of school. Washington D.C.: Center for Applied Linguistics, 1982, p. 90.

<sup>1</sup> <sup>1</sup> Idem, *ibidem*.  
Rev. Educ. Pública., Cuiabá, v. 5, n. 8, jul./dez. 1996.

*verbalmente na interação de sala-de-aula porque as condições sociais para a participação a que estão habituadas na comunidade índia estão ausentes na escola*<sup>12</sup>. Na escola, as crianças índias raramente tinham iniciativa de fala com a professora em atividades que envolviam outros alunos, elas mostravam indiferença às ordens, comandos e perguntas feitas pela professora, também não gostavam de participar de atividades não escolhidas por elas próprias. Na comunidade indígena, as crianças tinham a possibilidade de escolher de quais atividades gostariam de participar, elas seguiam ordens de líderes escolhidos por elas, e ainda, para elas, uma pessoa não poderia estar no grupo e, ao mesmo tempo, colocar-se à parte das atividades do grupo. São modos de interação diferentes dos praticados na sala que as crianças nativas freqüentavam e essa diferença afetava suas ações no dia-a-dia escolar.

A diferença cultural presente na S3 não é tão gritante nem um fato que possa interferir profundamente na interação dos alunos e professora como a que Philips verificou em seu estudo. Mas se reveste de igual importância se se levar em conta que o processo interacional é complexo e que o professor é o *“falante nativo da cultura de sala-de-aula”* e seu papel, conseqüentemente, tem duas faces, a de *“diretor de cena”* e a de *“ator principal”*<sup>13</sup>. Na S3, a professora é requisitada pelas duas meninas a mostrar a face de diretora da cena. Ela entra em cena, resolve a situação mas não a questão levantada pelas meninas. A polêmica entre Camila e Érica em torno de *“urinar”* e *“fazer xixi”* poderia ser resolvida com uma fala de Mônica a propósito da alteridade cultural. Mas Mônica prefere

---

1 2 Philips, Susan. Participant structures and communicative competence: Warm Springs children in community and classroom. In Cazden, Courtney B. et aliii. Functions of language in the classroom. NY and London, Teachers College Press, Columbia university, 1972, p. 392.

1 3 Cazden, Courtney B. Classroom discourse. The language of teaching and learning. Portsmouth, N.H., Heinemann, 1988, p. 44.

encerrar a disputa verbal entre as meninas tirando uma jogadora de campo, “*Tá bom... vai logo, Camila*”.

O que estaria por trás dessa ação de Mônica? Seria o desejo de manter o “árbitro” -- a “razão adulta e sábia”-- afastado da cena, criando a possibilidade de as meninas mesmas concluírem, senão nesse momento em outro, que em matéria de cultura não há vencedor e perdedor? Ou seria o conhecimento de que a disputa entre Camila e Érica a respeito do nome adequado para nomear a micção e dos efeitos de sentido que envolvem as expressões “urinar” e “fazer xixi” é devida à diferença de background sociocultural? Na cultura de Camila, homem e mulher “urinam”. Na de Érica, homem “urina” e mulher “faz xixi”. Mônica não teria percebido essa diferença?

Enxergar e saber lidar com diferenças culturais é tão importante quanto enxergar e saber lidar com diferenças psicológicas e sociais. As diferenças culturais podem não explicar todas as ações inadequadas ou incomuns que acontecem numa sala-de-aula, mas explicam muitas, principalmente no tocante aos primeiros anos escolares<sup>14</sup>. O etnocentrismo psicológico e sociológico pode levar a interpretações reducionistas das dificuldades interacionais do aluno caso não seja contrabalançado por considerações de ordem cultural.

O modo de agir e reagir de uma aluna de Mônica, Maria, que somente no quinto mês de convivência escolar teve iniciativa de tomar o turno para dirigir-se à professora, pode merecer, além de interpretações psicológicas e sociológicas, uma interpretação cultural.

Esta sua dificuldade interacional pode ser atribuída a razões de ordem psicológica -- timidez, medo, problema emocional, falta de motivação. Pode também ser atribuída ao fator sócio-econômico -- aluna proveniente de classe desfavorecida que face à professora, agente da classe dominante, se cala, ou seja, a escola reproduz a estrutura de classes existente. Pode ainda ser atribuída à diferença quanto às expectativas de comportamento social apropriado -- Maria pode ter aprendido em seu ambiente familiar que, em uma

---

<sup>14</sup> Shultz, J., Florio, S. e Erickson, F. Op. cit., p. 91.  
Rev. Educ. Pública., Cuiabá, v. 5, n. 8, jul./dez. 1996.

interação com adulto, criança não toma a palavra. Uma explicação não exclui a outra, podem coexistir, uma estar contida noutra ou nas outras. O que pretendo enfatizar é a importância de não se fechar os olhos às diferenças culturais na produção de ações inadequadas, principalmente em se tratando de crianças da pré-escola.

Em todos os casos descritos, a professora portou-se de modo semelhante: esforçou-se em resolvê-los logo, mas não em entendê-los sob o ponto de vista das crianças ou em atentar para o que podem revelar. Por exemplo, para o quanto estas situações podem revelar sobre os modos de interação praticados pela criança fora da escola, sobre as diferenças entre estes modos e os da escola, sobre as dificuldades interacionais que a criança pode ter em função dessas diferenças. Podem parecer pequenos detalhes, “*pequenos nada*s”<sup>15</sup>, mas, com certeza, significativos no sentido de tornar a sala-de-aula um ambiente de aprendizagem mais rico e polissêmico.

Situações desconfortáveis como estas podem vir a se tornar problema para o aluno, influenciando seu trajeto escolar. Caso o olhar do professor não esteja aberto à perspectiva das diferenças socioculturais, ou não atente para a falta de sincronia entre as expectativas dele e as do aluno, ou não compreenda simplesmente que a falta de habilidade do aluno pode gerar ações inadequadas, a criança, e somente ela, pode vir a ser responsabilizada pelas dificuldades interacionais. Com isso o professor não conseguirá uma visão compreensiva de fatores muito importantes que influenciam qualquer interação de sala-de-aula.

---

<sup>15</sup> Maffesoli, Michel. Op. cit., p.72.  
Rev. Educ. Pública., Cuiabá, v. 5, n. 8, jul./dez. 1996.



## O tornar-se aluno - um estudo etnográfico em uma sala da pré-escola.

**Mariluce Badre\***

Neste trabalho procuro investigar em uma sala da pré-escola o processo de a criança tornar-se aluno. Opto por tentar abeirar, descrever a travessia das crianças da casa para a escola, as primeiras impressões, ações e reações dos atores envolvidos nessa trama.

Ao me propor perseguir, na interação professor/aluno o significado que estes dão ao seu modo, às práticas cotidianas, estou, no dizer de Maffesoli, buscando o “lado de sombra” da sala de aula, sua socialidade.

Sirvo-me da Sociologia compreensiva, da Sociolinguística Interacional e também do Método Etnográfico, procurando enxergar como se dá, no ambiente natural da sala-de-aula, a construção do contrato social pela professora e seus alunos.

Frederick Erickson, pelo viés da Sociolinguística Interacional e através da micro-análise etnográfica, investiga a interação entre professor/aluno, focalizando sobretudo os equívocos motivados pela diferença entre a etiqueta interacional da cultura familiar e aquela da sala-de-aula. Dele eu me aproprio da noção de aula como encontro<sup>1</sup> educacional em que alunos e professores seguem

---

\* Professora do Deptº de Letras do Instituto de Linguagens da UFMT.

1 Erickson, F. O discurso em sala de aula com improvisação: as relações entre a estrutura das tarefas e a estrutura da participação social nas salas (Tradução Rev. Educ. Pública., Cuiabá, v. 5, n. 8, jul./dez. 1996.

regras anteriormente aprendidas e também inovam ao se adaptarem às circunstâncias. Além disso da noção de que cada sala-de-aula constitui uma microcultura<sup>2</sup>.

Sara Delamont, a partir de uma perspectiva interacionista, ressalta também o lado social da sala-de-aula. Tomo dela a relação professor/aluno como um “ato conjunto”<sup>3</sup>, uma relação construída, um “toma-lá-dá-cá”, em que o cotidiano da sala-de-aula é definido e redefinido num processo contínuo de negociação.

Além das noções de “encontros” de Erickson, de “ação conjunta” de Delamont, também a noção de socialidade de Michel Maffesoli me é útil na compreensão do “ser-estar-junto-com”<sup>4</sup> vivido pelo professor e pelos alunos no território da sala-de-aula, embora venha de um autor não diretamente envolvido com a educação formal.

De Maffesoli tomo a noção de socialidade, que se contrapõe à noção de sociedade. A socialidade é a solidariedade de base<sup>5</sup>, cimenta o ser-estar-junto-com. De Maffesoli empresto também a noção de paradigma estético. O paradigma estético<sup>6</sup>, diferentemente do científico, não busca dissecar e demonstrar os sujeitos da pesquisa, mas sentir e experimentar com eles e, talvez, mostrá-los. Complementa “*a visão de fora*” com a “*visão de dentro*”. A esse estetismo deve, portanto, corresponder um determinado estilo, isto é, uma determinada forma de expressar, de dizer o social. Nesse sentido,

---

mimeografada) p. 20.

2 Erickson, F. Qualitative methods. In: Research in teaching and learning. Vol. 2. New York: MacMillan Publishing Company, 1990, p. 1100.

3 Delamont, Sara. Interaction in the classroom london and New York: Methwen. 2nd ed. 1984, p. 27.

4 Maffesoli, Michel. O conhecimento comum: Compêndio de Sociologia Compreensiva. São Paulo: Brasiliense, 1988. p. 58.

5 Maffesoli, Michel. A sombra de Dionísio: contribuição a uma sociologia da orgia. Rio, Graal, 1985. p. 17.

6 Maffesoli, Michel. O conhecimento comum. Op. cit. p. 35.  
Rev. Educ. Pública., Cuiabá, v. 5, n. 8, jul./dez. 1996.

o autor reivindica à ciência o direito de poetizar sobre a aparência profunda da vida cotidiana.

Compreender o minúsculo do cotidiano escolar sem desprezar suas nuances não é possível à partir do distante. É preciso entrar na sala-de-aula e acompanhá-la de perto. Ocorre-me que a via mais apropriada para tentar abeirar suas “formas formantes” é a pesquisa interpretativa e o método etnográfico. Suas malhas parecem-me mais finas para “capturar” os pormenores, as ações desimportantes, o minúsculo da sala-de-aula, sempre desprezado pela perspectiva macroestrutural.

O pesquisador etnográfico busca interpretar os fatos observados no quadro de relativismo social procurando entendê-los do ponto de vista dos atores<sup>7</sup>, procurando entender “o que é” e não “o que deve ser”. O etnógrafo pretende que sua descrição seja uma pintura realista da forma de vida do grupo observado.

Afinado com Maffesoli, procuro utilizar uma escritura mais ruidosa, mais polifônica, com o desejo de expressar nuances do cotidiano escolar sem, no entanto, constrangê-las.

A escola pesquisada está localizada no bairro S. Francisco, antigo Quebra Pote, zona suburbana de Cuiabá e pertence à rede municipal de ensino. Funciona da pré-escola à quarta série do I grau nos dois períodos; à noite funciona o supletivo e as séries de V a VIII.

A sala-de-aula localiza-se no último pavilhão da escola. Vista de dentro, possui uma organização espacial comum a muitas outras salas pré-escolares. Oito mesinhas com quatro cadeiras cada, onde as crianças se assentam, facilitam bastante o início da convivência desse grupo.

As crianças - 29 ao todo - cuja idade média varia entre cinco e seis anos, aproveitam o momento mágico da transição para explorarem aquele território até então desconhecido, movidas por um impulso de conhecer o universo escolar que as rodeia. Vivem o ritual da “primeira vez”, à que se refere Genep, intensamente. A maioria é

---

<sup>7</sup> Erickson, F. Qualitative methods. Op. cit., p. 1083.  
Rev. Educ. Pública., Cuiabá, v. 5, n. 8, jul./dez. 1996.

cuiabana, mora nos bairros circunvizinhos, predominando o Tijucal e São Francisco. Barulhentas, ativas e fogosas, com frequência compartilham travessuras, algumas tidas como impróprias a uma sala-de-aula. Um equilibrar-se sobre a cadeira, o dar língua são espontaneidades que sobressaem.

Salete, a professora, uma jovem paranaense, radicada aqui em Cuiabá há sete anos, é formada em magistério. Seu estilo como profissional é o institucional formal. Embora se diga não-faladeira, diz muito sobre si mesma com a linguagem não-verbal. Pela sua linguagem gestual tem-se refletido muito o tipo de interação que ela vive com seus alunos.

Nos quatro meses em que permaneço fazendo a pesquisa de campo, registro num diário de campo e em gravador minúsculos eventos que compõem o dia-a-dia dessa sala-de-aula. Além do registro descritivo feito durante a observação na sala, fora dela debruço-me sobre os dados, elaborando vinhetas narrativas - descrição contínua de momento a momento -- que aguçam o olhar para ver aquilo que em princípio parece invisível.

À medida que a pesquisa avança, as extensas anotações armazenadas no diário vão sendo analisadas e interpretadas. Com o propósito de buscar evidências da perspectiva dos participantes com relação aos eventos registrados, utilizo-me, também, da entrevista informal. Assim que observo um dado relevante, busco conversar com a professora e com as crianças sobre ele. Essa postura contrabalança o etnocentrismo e a subjetividade na interpretação.

Nos quatro meses de convívio, procuro destacar na interação entre os atores sociais o aprendizado do papel de aluno. Percebo padrões diferenciados entre a etiqueta que a criança traz de casa e da escola. Descortina-se diante de meus olhos, desde a primeira aula a que assisto, uma passagem no sentido de Gennep<sup>8</sup> como um fenômeno que marca a transição de uma fase a outra e também mais

---

8 Gennep. Aronold Van. Os ritos de passagem. Petrópolis: Vozes, 1978. p. 27.  
Rev. Educ. Pública., Cuiabá, v. 5, n. 8, jul./dez. 1996.

especificamente uma travessia no sentido de Maclaren<sup>9</sup> como o modo de viver dois estados de interação: estado de esquina de rua (natural, mais espontâneo, lúdico, desordeiro) e estado de estudante (mais formal, institucionalizado).

O que apresento a seguir é uma aventura do pensamento. Tentar descrever, pintar o que é plural, desordenado e movente - o tornar-se aluno - é um desafio. Como não tenho a pretensão de demonstrar, dissecar, de enquadrar o que é plural ao uno - nem mesmo é possível - trago fragrâncias do cotidiano da sala de Salete, procurando o máximo possível não deformar, na teatralidade cotidiana, a vida que pulsa na sala-de-aula.

Trago neste ensaio duas das seções que compõem a pintura realista do processo de a criança ir, aos poucos, alunado, mostram a construção do contrato social pela professora e seus alunos.

Em Janela não é TV!, descrevo o processo de como se dá a “colonização” do espaço na sala. Aos poucos, as crianças vão descobrindo, negociando, renegociando com a professora “os ondes” podem ficar, como transitar no território da sala de aula. São levadas a um comportamento proxêmico diferente daquele vivido no espaço de casa, do quintal, do pátio, da rua.... Aprenderam a viver o espaço escolar.

### **Janela não é TV**

*8h:15m. Terminada a canção Salete reorganiza a sala. Vê Mariluce e Vitório brincando de pegador. Olhar firme para os dois e diz:*

*-Mariluce, você não acha que tá demais hoje?*

*Vou colocar uma cola na sua cadeirinha para você ficar sentada.*

*Os dois alunos correm a sentar-se.*

07/06/94

---

9 Maclaren, Peter. Rituais na escola: em direção a uma política de símbolos e gestos na educação. Petrópolis, R.J: Vozes, 1991. p. 147 e 149.

Essa é uma cena corriqueira na sala de Salete. Ficar sentado é a regra que a professora cumpre com mais rigor. Ela não abre mão desse dever de aluno. É característico dela, no decorrer da manhã, administrar a ocupação do espaço na sala, demarcando-o, de acordo com a situação. A territorialidade dos atores na sala é bastante diferenciada. Salete tem trânsito livre nela. Escolhe para melhor posicionar-se lugares de onde melhor controle os alunos. As crianças, não. Devem aprender a maneira de estar própria do “ser aluno”, compartilhando gradualmente normas que lhes permitirão desempenhar competentemente seu papel. Vão, aos poucos, aprendendo que existe uma etiqueta que tem que ser considerada na sala; que nela há um jeito de se movimentar. O ritmo corporal das crianças, a princípio, é bastante diverso do esperado. A gestualidade descontraída dos “neo-alunos” em muito contrasta com a postura rígida encenada pela professora. No balanço dos seus corpos há uma linguagem silenciosa, estão sincronizados num mesmo ritmo corporal. No entanto, Salete em pé, ereta, com a cabeça suspensa, se apresenta com um ritmo interacional discrepante, evidenciando pela sua postura uma tentativa de dominação. Os olhos fixos e o cenho cerrado dela fazem os alunos vacilar e retrair-se indo sentar-se quietos, numa reação clara de submissão. Salete coloca as crianças em seus devidos lugares, reduzindo o território delas, com raras exceções, a suas cadeirinhas, em posição escolar: eretos, com atenção centrada na professora. Mas as crianças resistem. Mesmo sentadas, as pernas “subversivas” não se mantêm em posição “de aluno”, prisioneiras embaixo da mesa.

Da postura dos alunos e da professora registrada nas fotos, é possível inferir que o comportamento proxêmico revela muito do estado interacional dos atores. Isso me leva a pensar com Davis<sup>10</sup> que o espaço comunica. Os dois estados de interação vividos pelos alunos falam por si, na medida em que exprimem a posição de cada ator, pela

---

<sup>10</sup> Davis, Flora., Op. cit. p.97

forma como ocupam o espaço. A assimetria<sup>1</sup> verificada entre Salete e os dois alunos no momento em que estes, em posição mais apropriada ao estado de esquina de rua, são repreendidos, reflete-se na fala corporal de Salete em pé, séria e rígida. Embora calada, há nos seus olhos uma ordem para que se sentem. As duas crianças entendem a ordem. Lêem nas ações de Salete um modo de agir “natural” ao professor, quer dizer, é “natural” ao professor administrar a movimentação física dos alunos. A postura ereta, homogeneizada, das crianças - todas sentadas - evidencia também a assimetria entre ambos - professora e alunos. Salete, ao olhar os alunos com o corpo apumado, cabeça erguida, mão direita travando o pulso esquerdo, transmite firmeza no seu gesto que expressa uma forma imperativa de mantê-los sentados. A cena realça a hierarquia “natural” existente na relação professor-aluno.

Acompanhando na sala como se dá a “colonização” do espaço, enxergam-se detalhes até então desconhecidos, vistos como triviais. As crianças, aos poucos, vão descobrindo onde podem ou não ficar na sala. Ao fazerem isso são levados a um comportamento proxêmico<sup>2</sup> diferente daquele vivido no espaço da casa, do quintal, da rua.

Além da regra ordinária “manter-se sentado”, as crianças também aprendem a reconhecer o lugar onde Salete evidencia mais seu poder. Por exemplo, é comum vê-la diariamente em pontos diversos da sala. Se no início do ano essas pistas não são significativas para as crianças, aos poucos vão se familiarizando com o lugar onde Salete se encontra e com o contexto em que isso se dá. Com a recorrência de tais deslocamentos, as crianças vão lendo, significando

1 <sup>1</sup> Utilizo o termo assimetria no sentido em que Bortoni usa: “em eventos de comunicação em que a distribuição do poder e de controle não é equitativa”. Trabalho Linguística Aplicada - Campinas, 1991,p.63

1 <sup>2</sup> Hall cunhou a palavra proxêmica para designar as observações e teorias interrelacionadas do emprego que o homem faz do espaço, que é uma elaboração especializada da cultura. Hall, Edward. La dimension oculta. México: Siglo Veinteuno, p. 6.

a ocupação do espaço por ela, sem que Salete explicita isso verbalmente.

Há vários lugares de onde Salete “rastrea”, captando os movimentos dos alunos.

A frente da sala é um lugar de destaque para Salete. Dele, censura os que não agem de acordo com a norma interacional do momento. Dele também se dirige à turma, com a finalidade de dar uma ordem geral. A simples presença dela no centro da sala já evidencia a importância do que vai ser dito. Transparece no semblante de Salete a seriedade da ação executada. Enquanto se fixa em um só aluno alguns acompanham, chegando a entortar o pescoço, outros ficam com os olhos “perdidos” e outros com a mão no queixo como a segurar o peso do corpo monotonamente preso à cadeira - próprio de quem já se fartou com a sensorialidade do momento - aguardam o curso da manhã. Quando Salete se dirige à turma toda, a atenção se volta quase sempre para ela. Os que se distraem são logo chamados a prestar atenção.

Um outro lugar de onde Salete mantém a ordem é a região próxima ao interruptor de ligar e desligar o ventilador. Basta os alunos ficarem muito excitados, para que ela desligue o ventilador. Segundo ela mesma, essa é uma estratégia usada para chamar-lhes atenção e os fazer voltar ao estado de aluno. Assim ela se refere à sua estratégia: *“Quando eles estão muito excitados, bagunçano muito, é só desligar o ventilador que eles acalmam”*. Ao desligar o ventilador, ela ganha a atenção dos alunos que se dão conta da “bagunça”, que fica mais evidente sem outro ruído. As crianças interpretam a ação de desligar o ventilador como um pedido indireto para que recobrem a postura e o ritmo do aluno. Elas automaticamente silenciam e aprumam-se. A mesa à frente da sala, perto da janela, é o outro lugar de poder de Salete.

Nesse lugar, a aura professoral se intensifica. A atividade mais subjetiva, como o desenho, é coordenada de maneira bastante



formal. Os alunos compreendem a distância social<sup>13</sup> que os separa da professora, o que é bastante visível pela postura ereta e distante deles quando diante dela. Salete, em seu território, sente-se firme, pode olhar diretamente para o aluno nos olhos.

A mesa no fundo da sala, ao lado do armário, também é um lugar de onde Salete exerce controle sobre a turma. Geralmente após o recreio, quando a sala é mais aquecida pelo sol e pela energia das crianças, Salete lança mão de outra estratégia. O aluno que não se aquieta, é convidado a sentar-se com ela à mesa, no fundo da sala. Há uma situação que ilustra isso.

*Terminado o recreio, as crianças voltam para a sala super-excitadas. Robson não sossega no lugar, prejudicando o andamento da aula. Do fundo da sala, Salete grita:*

*- Robson, que qué isso! Vem sentá aqui, já!*

*13/09/94*

Salete aproveita o espaço que sobra na mesinha e o utiliza como uma forma de manter a ordem na sala. Os alunos percebem isso. Se no início do ano eles gostavam de compartilhar o lugar com a professora, aos poucos vão percebendo que isso é uma sanção. É como se a professora dissesse: “este lugar é para aquele que”. Robson é um dos alunos que mais é “convidado a se sentar à mesinha com Salete”.

Embora não o faça conscientemente, ao agir delimitando o território do aluno, Salete estabelece quais as “formas de estar” adequadas à sala. A fim de manter a ordem, Salete controla qualquer ação das crianças, o que a faz fiscalizar toda movimentação da sala, passando aos alunos uma imagem de professora, rigorosa, “brava”. Há um episódio interessante que ilustra isso. Em plena aula, Kary se aproxima de mim e me dá um beijo. Surpresa, pergunto-lhe porque não dá um beijo também na professora. Ela prontamente me responde, rindo: “Tá loca, ela zanga cu nós. Nós num pode bejá ela”. Esta fala

---

<sup>13</sup> Ibid., p. 148 a 152

de Kary revela que a aluna já possui um certo conhecimento da etiqueta da sala. Beijar a professora na sala é algo considerado inapropriado. Na resposta “*tá loca*” transparece bem isso.

Outra cena retirada do cotidiano da sala de Salete pode revelar mais aspectos sobre a ocupação e sobre o código que enforma o uso do espaço.

*Enquanto os alunos estão fazendo uma atividade, dois alunos se levantam e vão até à janela olhar o movimento. Salete de sua mesa grita:*

*- Oh! a janela! a janela!*

*Olha para fora buscando o motivo que atraiu os meninos. Em tom alto diz:*

*- Janela não é TV!*

*Os alunos, assustados, voltam a se sentar.*

20/05/94

Nesta cena Salete cobra indiretamente uma das regras da sala: “não ficar à janela”. Diariamente Salete precisa reforçar a ordem, pois as crianças insistem em desobedecer-lhe. Ficar olhando o pátio externo é para as crianças uma forma de sair da sala, se não com o corpo, pelo menos com o olhar. Dali elas torcem para a turma que, na Educação Física, joga bola, pula no saco, quer dizer, mesmo da janela, vibram com os colegas na quadra da escola. Mas essa magia dura pouco. Assim que vê a criança postada na janela, Salete diz: “Janela não é TV”. São dela estas palavras sobre a proibição colocada:

*“Se eu deixá um, fica todo mundo na janela. Atrapalha a aula, não prestam atenção no que tão fazem! Se eu deixo é aquela empurração! Não deixo!”*

26/05/94

Apesar de Salete insistir em cobrar a regra de não ficar à janela, há ocasiões em que as crianças conseguem o intento. A professora mesmo explica que às vezes está “tão cansada de chamar a

atenção” que termina deixando as crianças olharem os outros alunos na quadra. Nesses momentos as crianças vivenciam como espectadoras o estado de esquina de rua que reina na quadra, num estado de moratória. Também como a janela, há na sala outros lugares em que os alunos não podem ficar. A porta é um desses lugares proibidos. Se o aluno ousa abeirá-la, logo ouve a reprimenda, levando-o a se sentar. Tenho impressão de que Salete “impermeabiliza” todas as fendas que dão acesso à área externa da sala. Os alunos devem manter-se dentro da sala não só com o corpo, mas com a atenção também. Porta e janela, nesse sentido, são lugares de perigo para a manutenção da ordem e da disciplina. Caso as crianças teimem em se aglomerar na entrada, logo são retiradas. O aglomerado dos corpos é desmanchado para dar lugar à individualização apolínea, mais apropriada ao continente escolar.

A lixeira no canto do quadro-negro é outro lugar bastante concorrido pelas crianças. Apontar o lápis é a “forma escolar” que as crianças encontram para se levantar do lugar sem quebrar o protocolo do estado de estudante. É uma das primeiras malícias que as crianças aprendem na sala.

Há uma situação que mostra bem as crianças negociando silenciosamente com Salete uns momentos fora do estado de estudante dentro da sala.

*A professora da sua mesa fala para Josimar:*

*- Quantas vezes eu já disse que não é para apontá o lápis até acabá? hein, Josimá!*

*Outros três alunos que também “apontam” o lápis voltam para seus lugares, menos Hionara. Salete fala com ela:*

*- Hionara, eu falo e você continua apontano, hein!*

*Hionara volta para seu lugar e continua apontando o lápis escondido.*

*09/05/94*

Apontar o lápis reveste-se de um prazer especial. O canto direito da sala onde a lixeira se encontra é o lugar mais disputado da sala. As crianças ali prazerosamente manipulam o apontador e o lápis, objetos escolares que não estão acostumados a utilizar. Além do prazer de apontar o lápis por apontar, as crianças fazem competição para ver quem faz a ponta mais fina. Essa brincadeira me faz lembrar também as “antigas” competições quando, como “aluna debutante”, esmerava-me para fazer a “ponta mais fina”. Assim como as crianças têm o trânsito livre para irem apontar o lápis, o filtro é um outro lugar onde o acesso das crianças é livre também, desde que não haja tumulto ou confusão. Matar a sede é para as crianças uma forma de se levantar, quando desejam “esticar as pernas”, ou de verificar de onde vêm os gritos tão animados ouvidos de fora. No entanto, se demoram mais que o tempo necessário, Salete os leva de volta a sentar-se.

Se na sala as crianças vão aprendendo a se movimentar e a não ficarem em determinados lugares como foi visto anteriormente, há também um regra que, colocada pela administração da escola, deve ser cobrada pelos professores nas salas: para irem ao banheiro, os alunos devem pedir consentimento à professora que colocará um crachá com o nome da criança na blusa do uniforme. Há na cobrança dessa regra dois aspectos curiosos que merecem atenção. O primeiro refere-se à “autonomia”<sup>14</sup> de Salete na sala. Por exemplo, dificilmente ela usa o crachá com o nome da criança. Ela quebra uma regra que é geral na escola, usando o poder que tem de controlar e definir o que é feito na sala. Tanto é verdade que, nos meses em que permaneço na escola, em nenhum momento a administração cobra-lhe essa transgressão à norma geral. O segundo aspecto refere-se à permanência do insignificante, no dizer de Maffesoli<sup>15</sup>. O uso do crachá para ir ao banheiro é uma forma atualizada daquela experienciada por mim enquanto aluna do “curso primário”. Àquela época além de obter consentimento para “ir à breve”, o aluno deveria se fazer acompanhar

---

1 4 Delamont, Sara Op. cit. p.49 a 57

1 5 Maffesoli, Michel. A conquista do presente. Op. cit. p. 146  
Rev. Educ. Pública., Cuiabá, v. 5, n. 8, jul./dez. 1996.

de um bastão, evitando que dois alunos saíssem ao mesmo tempo da sala. Com o uso do crachá a intenção é a mesma - controlar a saída do aluno - a forma é diferente. O velho bastão cede lugar ao crachá. “*Sob a fina película de novidade, esconde-se a invariância de uma forma estável*”<sup>16</sup>. Com o controle da ida ao banheiro, Salete ensina ao aluno “até” que deve educar suas necessidades fisiológicas, de acordo com a regra da escola. A cena abaixo ilustra isso.

*Após o recreio, William pede à professora para ir ao banheiro. Salete, séria, diz:*

*- Não vai mesmo! Você acabou de vir do recreio. Por que não foi? Teve mais de cinqüenta minutos de Educação Física, por que não aproveitô? Parece que não aprende nunca! Pode fazê “xixi” na calça (diz olhando firme para ele).*

*William finge que está escrevendo, não olha para Salete enquanto ouve a jaculatória. Os colegas também mantêm-se quietos.*

23/05/04

A tentativa de Rodrigo em sair da sala para ir ao banheiro é frustrada. Na volta do recreio, Salete não permite ao aluno sair da sala, mesmo que seja para ir ao banheiro. Todavia, em outros momentos, é comum Salete consentir naturalmente na saída, “desde que o aluno não pare no caminho”, frisa ela. À medida que a criança vai absorvendo o modo de estar na sala, ela mesma ajuda a professora a “guardar” a ordem do território. São comuns falas do tipo: “Professora, Augusto tá na janela”, “Tia, Tamires tá na porta...”, “Professora, Ronaldo foi no banheiro...”.

A recorrência das ações aqui descritas quanto à ocupação do espaço permite-me dizer que, na sala de Salete, as crianças aprendem a significar a territorialidade nos moldes da cultura escolar. Aos poucos, o espaço onde professor e alunos se encontram vai

---

<sup>16</sup> Ibid., p. 163

adquirindo corpo<sup>7</sup>, sendo loteado, dividido e ocupado por esse ou aquele ator. O aprendiz de aluno tem de aprender que lote lhe é reservado dentro daquele território e como ocupá-lo. Tem de aprender também que seu direito de ir e vir é aí restrito e que precisa “conquistar” espaços dentro do espaço escolar. Além de aprender a ocupar o território em conformidade com a cultura escolar, com as nuances que Salete lhe imprime, tem de aprender a interpretar os significados carregados pelos usos que a professora faz do espaço.

Em Tá na hora de..., o que está em jogo é a vivência do tempo escolar, racionalizado, ou seja, a fazer uma coisa de cada vez. Por exemplo, as crianças devem aprender que, na sala, há não somente hora para falar, fazer xixi, como até para rir. As crianças aos poucos aprendem que há um código administrando “quando” fazer as coisas na sala.

### **Tá na hora de...?**

*8h:30m. Salete no centro da sala explica aos alunos como fazer o número três. Voltando-se para o quadro-negro diz:*

*- Onte nós aprendemos o número dois. Agora vamo fazê o número três (apontando o número três acima do quadro, com braço estendido e alongado com uma folha de papel).*

*Vários alunos conversam paralelamente. Num tom pouco amigável Salete cobra silêncio:*

*- Eu não falei que quando eu tô falano é prá ficá quieto? Só eu que falo!*

*Volta-se a fazer o número no quadro.*

*24/04/94*

O evento acima revela um aspecto curioso no quadro interacional. Assim que Salete se desloca para a frente da sala, há

---

<sup>1</sup> <sup>7</sup> Ibid., p. 58

indicação de mudança no contexto interacional. A postura de Salete em frente da turma traz consigo uma forma de pedido de atenção. Os alunos se alinham para ouvir a ordem do momento: “Vamo fazê o número três”. Alguns alunos não silenciam, não entendem na postura da professora um sinal para fazer silêncio. Para restabelecer a ordem pretendida, a professora explicita então a norma que diariamente é enfatizada na aula: é proibido falar enquanto a professora explica a lição. Os alunos lêem, no tom áspero da cobrança de silêncio, que Salete está “perdendo a paciência” e só então concentram a atenção na explicação. É interessante notar que o tom áspero e a alteração da altura de sua voz fazem as crianças perceber a seriedade do momento. Nesse instante o conteúdo da norma é preterido pela forma como o conteúdo é cobrado, quer dizer, o aspecto paralingüístico (o tom, a entonação da voz) da ordem sensibiliza mais as crianças. A familiaridade delas com essas pistas em geral se deve ao fato de ser essa forma de cobrança muito comum na relação familiar. Salete regula, mantém a ordem na sala, à semelhança da forma como as crianças são repreendidas em casa. As crianças acionam o conhecimento anterior e se vêm bem sucedidas no quadro interacional, aquietando-se.

Diariamente na sala de Salete, como vem sendo mostrado, as crianças aprendem a se portar na escola. Assim como há um código orientando a ocupação do espaço, há um código administrando a vivência do tempo na escola. Para se tornar um aluno competente, a criança tem de aprender a interpretá-lo. Por exemplo, “fazer uma coisa de cada vez” é um conhecimento novo a que a criança tem que se adequar. Diferentemente de outros lugares em que várias coisas acontecem ao mesmo tempo, as crianças novatas no território escolar não aprendem de imediato o modo de viver o tempo escolar. Vivenciam várias ações ao mesmo tempo, em estado próprio de esquina de rua. Salete, revestida da função institucional, organiza o sistema de controle sobre as crianças. O evento acima em que Salete cobra a regra de “só um fala” ilustra bem isso.

As crianças são monopolizadas pela voz de Salete que explica a atividade a ser feita. Todas estão com a atenção centrada no que Salete diz. Ao ensinar como fazer o número três, ela aproveita o arco feito pela professora do período vespertino para ilustrar a ordem crescente nele apresentada. O olhar fixo das crianças, em posição tão compenetrada, transmite bem o quadro interacional do momento. De forma bem evidente, a sala se divide em dois pólos: o da professora como falante e o dos alunos como ouvintes. Quando Salete está com a palavra, os alunos devem manter a atenção centrada no que ela diz. Essa é uma norma inquestionável nessa sala. Há uma variedade de contextos em que Salete faz valer a ordem de “Uma coisa de cada vez”. Segundo ela, administrar o tempo na sala faz parte de sua função de professora. A cena a seguir evidencia isso:

*Os alunos voltam com o pão e o leite. Sentam-se a suas mesinha, comendo. A professora rondando as mesas diz:*

*- Agora vamos comer o pão. Comem primeiro, depois continuam fazendo as bolinhas (de papel crepon). Vitória, não ouviu! (grita para um aluno que não lhe obedece).*

28/04/94

Fazer uma coisa de cada vez é uma estratégia utilizada por Salete para garantir a ordem na sala. Ela mesma afirma que as crianças são muito “levadas”, não “sossegam” nem enquanto comem.

Riem, deboçam dos colegas; o que menos fazem é ficarem quietos em seus lugares. Para isso acontecer, Salete necessita de se posicionar na frente deles e de cobrar-lhes silêncio, atenção.

Mas esse estado dura pouco. A pletoira de energia concentrada nas crianças excede o espartilho do aluno ao menor sinal de que a vigilância está sendo relaxada.

A alegria, os corpos em contorção, o barulho propiciado pelo estado de esquina de rua, tudo se mistura ao lanche. As crianças



vibram com pequenos detalhes, na sala; tudo se torna “engraçado” motivando risos “tão saborosos” quanto o pão com manteiga servido matinalmente. Salete, obstinada, se esforça para manter a ordem na sala. Frisa a regra “enquanto come não se trabalha nem brinca”. A situação abaixo mostra isso:

*Enquanto tomam o lanche da manhã, as crianças brincam alegremente, levantam-se, vão até a mesa do colega, olham o trabalho de pintura. Salete chama-lhes a atenção:*

*- Quantas vezes já lhe falei pra guardar o material! Agora é hora de comê não de brincá.*

03/05/94

A organização do tempo na sala de Salete parece diferir bastante da forma de viver o tempo que as crianças trazem de casa. Acostumadas a fazer várias coisas ao mesmo tempo, assim que são iniciadas a fazer uma coisa de cada vez, elas começam a aprender que somente o recreio, a aula de Educação Física ou as idas ao banheiro são momentos em que podem drenar a energia contida na sala mais livremente. Aprendem que na sala há hora para tudo. As situações abaixo evidenciam bem isso. Na sala há hora:

*1. para comer:*

*Uma funcionária entra na sala para distribuir o almoço. A professora diz para a turma:*

*- Guardem o material. Agora é hora de comer, não de fazê tarefa!*

03/05/94

*2. para cantar:*

*Em uma mesa alguns alunos cantam uma música de pagode enquanto trabalham. Salete chama-lhes atenção:*

*- Qué isso! Que Qué isso. Tá na hora de cantá? Não, né!”*

07/06/94

## Linguística educacional

### *3. para brincar:*

*Os alunos assim que terminam de fazer uma atividade recebem de Salete a caixa de massa de modelar.*

*Salete diz:*

*- Agora podem brincá. Quem não terminô, não brinca, viu!*

*16/08/94*

### *4. para falar:*

*As crianças terminam de lanchar! Salete diz:*

*- Vamo fazê a tarefinha. Mariluce, presta atenção. Eu já falei pra não conversá enquanto eu tô falano! Você tá surda?"*

*09/06/94*

### *5. para trabalhar*

*Em uma mesa, Ronaldo está com um chocolate na mão, enquanto escreve.*

*P: - Ronaldo, eu vô comê esse chocolate. Eu adoro chocolate.*

*Ronaldo abaixa a cabeça.*

*P: - Se não guardá, eu vô comê. Não tá na hora do recreio; é pra escrevê!*

*17/05/94*

### *6. para urinar*

*Na metade da manhã um aluno pede para ir ao banheiro. Salete vai até o armário, pega o crachá com o nome dele e o prega com alfinete, dizendo:*

*- Não demore. Não pare no caminho. Agora não é hora de ficá lá fora.*

*31/08/94*

### *7. para rir*

*Robson e Mariluce estão rindo sem parar, em seus lugares. Brincam mais do que fazem o dever. Salete, ao perceber, grita:*

*- Mariluce, você não pode deixar pra rir no fim de semana?*

*Mariluce, assustada, se cala.*

09/06/94

Ao racionalizar o tempo na sala instituindo que se deve fazer “uma coisa de cada vez”, “na hora determinada”, Salete introduz uma experiência nova do tempo, diversa daquela vivida na casa, nos quintais, nas ruas. As crianças não incorporam o novo modo de viver o tempo de imediato. É comum vê-las comendo-trabalhando, ou contando anedotas ou cantando enquanto trabalham. As crianças quando percebem estar sob uma vigilância frouxa, não resistem à forma de ser mais solta e então “quebram” a norma, voltando a fazer mais de uma coisa ao mesmo tempo.

Salete, preocupada em manter o controle dos alunos, dificilmente não se incomoda com tais transgressões. Sempre que necessário readquire sua postura institucional e começa a circular pela sala. A polirritmia cessa imediatamente e o tempo linear é recobrado.

A seqüência de eventos acima serve para mostrar a disposição de Salete em racionalizar o aproveitamento do tempo na sala. Além de administrar os movimentos e o momento em que eles podem ocorrer, Salete regula o momento em que a aluna deve rir: no final de semana.

As crianças ao cruzarem o portão ou até mesmo antes, quando ainda em fila na calçada, já são engajados num tempo escolar. O toque da campainha sinaliza que o tempo polirrítmico deve dar lugar ao tempo linear. De forma segmentada, a vivência da rotina com pequenos eventos leva o aluno muitas vezes a achar enfadonho ter de fazer coisas repetidamente. Há uma situação que mostra bem a reação de desagrado de uma aluna ao ter que fazer duas vezes a mesma atividade na manhã.

*Kary termina uma atividade de pintura e vai até a mesa mostrar à professora. Volta para a mesa com outra atividade para pintar uns animais. Assim que chega à mesinha, olha o caderno da colega Tamires. Vendo que ela está juntando vogais “a + i = ai”, diz com tom de enfado:*

*K - Saco, só prega (diz, após a professora pregar no caderno outra folha mimeografada)*

*T- Faz, que depois ela te dá!*

16/08/94

A reação de Kary descrita evidencia bem o sentimento de desprazer que ela experimenta ao ter que fazer outra pintura, sem querer fazê-lo. Ao exclamar “Saco, só prega”! há um desabafo da aluna com relação à atividade proposta. Salete, ao propor uma tarefa repetida, não parece se importar se a aluna a desenvolve com prazer ou não; o que importa é que a aluna mantenha-se ocupada, com atenção voltada à tarefa. Nesse momento, fica evidente que na sala o tempo não pertence ao aluno, mas à professora. A impressão que a resposta da aluna causa é a de que ela passa por um momento doloroso, de tédio, de isolamento. Tamires, a outra colega, tenta animá-la ao dizer “Faz, que depois ela te dá”. As crianças novatas no papel de aluno consolam-se mutuamente quando intuem que a situação é dolorosa.

Como evidenciam as seções descritas, acompanhar o aprendizado do papel de aluno pelas crianças é certamente presenciar a “harmonia diferencial” de que fala Maffesoli<sup>18</sup>. Uma força interna as atrai, sem cessar, para o estado de esquina de rua; uma força externa as empurra para o estado de estudante. E uma linha, sempre pronta a se romper, separa esses dois pólos.

Em estado de estudante, as crianças são compelidas a viver o tempo monocronicamente<sup>19</sup>, monocromaticamente segundo Maclaren), ou seja, a fazer uma coisa de cada vez, obedecendo à

---

<sup>18</sup> Maffesoli, Michel. A conquista do presente. Op. cit. p. 29-37.  
Rev. Educ. Pública., Cuiabá, v. 5, n. 8, jul./dez. 1996.

organização linear a seqüencial da jornada escolar tal como é definida pelo regime da escola e/ou pela professora. Entre o sinal que anuncia o início e aquele que anuncia o fim da jornada escolar, uma seqüência predeterminada de atividades se desenrola durante as quatro horas: entrar na sala, assentar-se, rezar, lanchar, cantar, estudar, sair para recreio, brincar, retornar à sala, estudar, almoçar, voltar para casa.

Em estado de estudante, as crianças são levadas a interagir com o espaço de modo também diverso daquele do estado de esquina de rua. Há regras circunscrevendo as zonas livres - o filtro, a lixeira, o banheiro (antes do recreio e apenas um aluno de cada vez), a mesa da professora, a própria mesa, o quadro-negro (após as refeições) e as zonas proibidas - a janela, a porta, a mesa dos colegas, o corredor e o pátio. Transitar nas zonas proibidas é visto como uma ameaça à ordem. As regras não apenas circunscrevem onde as crianças podem ou não circular, mas também como devem fazê-lo. À medida que aprendem o script de aluno, as crianças se tornam mais hábeis em transgredi-lo, descobrem regiões sombrias - não vigiadas - no interior das zonas proibidas.

“Cada um no seu lugar!” e “Uma coisa de cada vez!” são, pois, os pilares da cultura escolar. Um e outro implicam em separação, e portanto, em dor. Não é sem motivo que alguns educadores vêem o início da escolarização como um rito de passagem freqüentemente doloroso<sup>20</sup>. Os “criançalunos” estão batizados na cultura escolar. Agora, na primeira série, não têm mais Salete como professora. Mas o que aprenderam com ela, levam como background para a interação em outros cenários, com outros professores e provavelmente também com outros colegas, já que de uma série para outra a dispersão da turma é inevitável. Certamente estão tendo de reaprender muitas coisas, pois, como já se observou, cada sala constitui uma microcultura, cada sala imprime à etiqueta escolar um caráter local. Todavia, menos

---

19 Hall. E. T. *La danse de la vie - temps culturel, temps véu*. Paris: Seuil, 1983. p. 56-72.

20 Maclaren. P. Op. cit. p. 57 e 58.

inocentes, as crianças podem compor com mais destreza e menos sofrimento a versão de aluno desejada pelo novo professor.

### Referências bibliográficas

DAVIS, Flora. **A comunicação não-verbal**. São Paulo: Summus Editorial, 1975.

DELAMONT, Sara. **Interaction in the classroom**. London and New York: Methwen. 2nd ed. 1984, p. 27.

ERICKSON, F. O discurso em sala de aula como improvisação: as relações entre a estrutura das tarefas e a estrutura da participação social nas aulas (Tradução mimeografada) p. 20.

\_\_\_\_\_. Qualitative methods. In: **Research in teaching and learning**. Vol. 2. New York: MacMillan Publishing Company, 1990, p. 1100.

GENNEP, Arnold Van. **Os ritos de passagem**. Petrópolis: Vozes, 1978. p. 27.

HALL, E. T. **La dimensión oculta**. México: Siglo Veinteuno.

\_\_\_\_\_. HALL, E. T. **La danse de la vie - temps culturel, temps véu**. Paris: Seuil, 1983. p. 56 - 72.

MACLAREN, Peter. **Rituais na escola**: em direção a uma política de símbolos e gestos na educação Petrópolis, Rio de Janeiro, Vozes, 1991. p. 147 e 149.

MAFFESOLI, Michel. **O conhecimento comum**: Compêndio de Sociologia Compreensiva. São Paulo: Brasiliense, 1988. p.58.

\_\_\_\_\_. **A conquista do presente**. Rio de Janeiro: Rocco, 1984, p. 58.

\_\_\_\_\_. **A sombra de Dionísio**: contribuição a uma sociologia da orgia. Rio de Janeiro, Graal, 1985. p. 17.

## Lingüística educacional

# O ensino comunicativo de língua estrangeira como recurso de aprendizagem na sala de aula: o que a pesquisa nos informa.

Ana Antônia de Assis\*

## O binômio professor / pesquisador:

O tema deste artigo<sup>1</sup> é fornecer subsídios teóricos e resultados de pesquisas de aquisição de segunda língua para fundamentar a prática do ensino comunicativo de língua estrangeira<sup>2</sup>. A minha intenção não é mostrar resultados para que estes sejam imediatamente aplicados por professores. Primeiro, porque muitos destes estudos têm sido realizados em contextos de segunda língua (nos Estados Unidos) e limitam-se a estudos fora da sala de aula em que os aprendizes, na sua maioria, conversam com falantes nativos, no caso um(a) americano(a). Segundo, os pesquisadores que os desenvolvem não estão envolvidos com a sala de aula. Como sabemos, as salas de aula

---

\* Professora do Depto de Letras da Universidade Federal de Mato Grosso.

1 Reconheço em muitas das idéias aqui expostas o efeito de anos de convivência com a minha orientadora e mentora Dra. Teresa Pica, da Universidade da Pensilvânia.

2 Uma versão anterior a esta foi apresentada como palestra na “IV Semana de Letras - Encontro de Língua e Literatura/93”, promovida pelo Departamento de Letras do Centro de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, no período de 23 a 27 de agosto de 1993.



são comunidades sociais complexas chamadas por Erickson (1990) de “micro-culturas”. Aprendizizes possuem seus esquemas ou feixes de conhecimento e interpretação decorrentes de sua língua materna e cultura, nível de proficiência na segunda língua, estilo de aprendizagem, motivação e atitudes entre outros aspectos. Os professores, por sua vez, também têm estilos próprios de ensinar e usam diversos tipos de materiais e atividades de ensino no decorrer de suas aulas.

As pesquisas às quais me reportarei aqui são estudos quase-experimentais em que cada aspecto da relação ensino e aprendizagem é tomado isoladamente. Não há garantia de que um desses fatores tomado isoladamente terá o mesmo impacto na sala de aula. No entanto, mesmo assim, com os pesquisadores aparentemente de um lado e os professores de outro, há inúmeras questões que preocupam a ambos e às quais, acredito, a pesquisa pode oferecer princípios que ajudem a informar a nossa prática.

Como professora e profissional, acredito que o nosso papel é refletir sobre questões e inquietações pertinentes a nossa prática, ler as pesquisas, interpretá-las, tirar conclusões e assumir decisões que sejam apropriadas para as situações de ensino que enfrentamos. O professor informa-se sobre o que está sendo feito em termos de pesquisa ou proposto pela teoria, experimenta alguns princípios daí resultantes e torna-se investigador da sua própria prática.

Este artigo, portanto, tem um duplo objetivo. Primeiro, informar sobre o que a pesquisa tem a nos dizer e, segundo, desencadear interesse para que nós, professores, passemos a investigar perguntas de pesquisa decorrentes da própria prática. Na verdade, acredito que enquanto pesquisadores têm muito a dizer sobre a aprendizagem, professores têm muito a dizer sobre ensino. Afinal, tanto pesquisadores quanto professores não estão atrás de um único modo de ensinar ou aprender, mas querem construir um currículo que “não lute contra o aluno” (VanPatten 1990) ou no dizer de Erickson (1987) construir uma “prática pedagógica culturalmente sensível” (“culturally responsive pedagogy”) às necessidades dos alunos.

### **O ensino comunicativo:**

Como professores temos sido constantemente lembrados nos últimos anos que devemos ensinar comunicativamente. O trabalho em par ou em grupo com ênfase na interação verbal tornou-se parte da nossa prática ou pelo menos para aqueles que advogam o ensino comunicativo. Os alunos hoje envolvem-se em atividades de comunicação autêntica, tais quais as práticas comunicativas que vivenciamos em outros contextos fora da sala de aula. Voltamo-nos para uma pedagogia menos centrada na forma e mais centrada no significado e no uso da linguagem. Decentralizamos o nosso trabalho passando a dar voz aos alunos hoje envolvidos em seminários, projetos e tarefas comunicativas. Há um destaque para as experiências pessoais do aprendiz como um componente importante para a aprendizagem. Entendemos, enfim, a sala de aula como sendo de natureza colaborativa onde a construção de sentido se faz a dois ou no múltiplo.

Em suma, a visão da linguagem como evento interativo impõe a nós, professores e/ou pesquisadores, inúmeras questões de diferentes ordens. Às que aqui me referirei são de ordem instrucional e pedagógica, tais quais: Como podemos integrar forma e conteúdo numa sequência instrucional? Qual é o papel da gramática no ensino comunicativo? O que é erro? A correção ajuda a aprendizagem? De que maneira “conversar” ajuda à aprendizagem?

Além destas, outras perguntas pululam diariamente na nossa prática. Nenhuma delas, contudo, admite respostas fáceis. Aqui tentarei mostrar como a pesquisa responde à última pergunta: De que maneira “conversar” ajuda à aprendizagem”? Para tal, reportar-me-ei aos estudos teóricos e empíricos realizados nos Estados Unidos. No Brasil, este tipo de pesquisa apenas se inicia sendo portanto um campo altamente promissor (ver Assis 1995).

### **O referencial teórico:**

O ponto de partida para a nossa pergunta (De que maneira “conversar” ajuda à aprendizagem”) no campo de aquisição de

segunda língua foi o artigo pioneiro de Wagner-Gough e Hatch (1975), intitulado “The importance of input data in second language studies”. Para estes autores a conversação passou a ter um novo papel. Deixou de ser considerada apenas uma mera oportunidade para aprendizes praticarem estruturas gramaticais e passou a ser vista como *base* para o desenvolvimento da sintaxe do aprendiz. Através da conversação aprende-se a falar.

A motivação da pesquisa na segunda língua originou-se nas pesquisas desenvolvidas no campo de aquisição de língua materna onde pesquisadores investigavam como as mães conversam com os seus bebês num desafio às teorias nativistas Chomskianas. Estes estudos chamados de “Motherese” (“Manhês” ou “Registro Materno”) descreviam a natureza e a função do insumo (“input”)<sup>3</sup> dirigido pelas mães aos seus bebês e mostravam como o modo de falar da mãe ajuda ao bebê a adquirir a linguagem.

O fator chave, contudo, verificou-se não eram as modificações lingüísticas (falar devagar, usar diminutivos, demorar na vocalização, etc.) contidas no insumo, mas sim as modificações interacionais, isto é, a escolha da função do discurso (comandos em vez de perguntas, por exemplo) e os recursos utilizados para sustentar a conversação como pedidos de clarificação, repetições e expansões da fala do bebê. Tal pesquisa serviu de modelo para a pesquisa de aquisição de/aprendizagem de segunda língua e ao mesmo tempo serviu também para justificar algumas teorias de aquisição de segunda língua, como a de Stephen Krashen (1982) que discutirei mais adiante.

O estudo de insumo ou ambiente lingüístico (“linguistic environment”) compreende duas abordagens interrelacionadas: o estudo de “Foreigner Talk” (“Registro do Estrangeiro”) – linguagem usada por falantes nativos quando interagindo e conversando com falantes estrangeiros – , e o estudo do discurso envolvendo conversações entre falantes nativos e aprendizes de segunda língua.

O nosso interesse aqui é na segunda abordagem. Este tipo de pesquisa revisita o papel do ambiente lingüístico na aquisição de

3 Entende-se por insumo (input) qualquer tipo de linguagem dirigida ao aprendiz.  
Rev. Educ. Pública., Cuiabá, v. 5, n. 8, jul./dez. 1996.

língua. O insumo, numa visão interacionista, passa a ser definido como o resultado do intercâmbio entre aprendizes e seus interlocutores. Nesta perspectiva, ambos os pólos da interação são vistos como potencialmente contribuidores do insumo e estas contribuições são construídas pelo contexto da interação. Em outras palavras, a visão interacionista vê o desenvolvimento da linguagem como resultado não só de mecanismos inatos, mas do discurso construído conjuntamente pelos interlocutores, seja da mãe com o seu bebê, do falante nativo com o estrangeiro, ou de um aprendiz com outro aprendiz.

Dentro deste referencial teórico, o campo de aquisição de segunda língua ampliou a sua área de ação (antes comprometida mais com os aspectos formais da interlíngua do aluno), passando a enfatizar o insumo direcionado ao aprendiz em interações com falantes nativos ou não, dentro ou fora da sala de aula, a fim de descobrir que tipos de insumo estão disponíveis ao aprendiz, como o insumo é integrado e usado pelo aprendiz, e como e quais modelos interacionistas contribuem para a comunicação e aprendizagem (ver Chaudron 1988; Ellis 1994).

As pesquisas empíricas centradas na interação procuram investigar o ambiente linguístico do ponto de vista de quatro micro teorias, discutidas a seguir: a do insumo compreensível (“comprehensible input”) proposta por Krashen (1982), a da interação modificada (“modified interaction”) por Long (1983), a de insumo metalinguístico (“metalinguistic input”) por Schachter (1986) e a de produção linguística compreensível (“comprehensible output”) por Swain (1985).

Krashen (1982) tentou responder à questão fundamental da teoria da aquisição da linguagem – como alguém adquire a língua – da seguinte maneira. Alguém adquire uma língua desde que o insumo endereçado ao aprendiz seja compreensível ao nível  $i + 1$ , onde  $i$  significa o estágio linguístico corrente do aprendiz e  $+1$  um estágio a mais. Esta hipótese é chamada de “insumo compreensível” (“comprehensible input”). Krashen colocou, portanto, que não é

qualquer conversação que ajuda à aquisição, mas só aquelas ocorrências nas quais o insumo torna-se compreensível. Nem todos os pesquisadores concordam com a hipótese de que somente a insuficiência do insumo compreensível ajuda à aquisição.

Long (1980, 1983,b) argumenta que o que parece ajudar a tornar o insumo compreensível não são as modificações linguísticas per se, mas a estrutura interacional através de pedidos de clarificação, pedidos de confirmação, repetições, expansões da fala que os aprendizes recebem quando não são compreendidos. São estes sinais de não compreensão que permitem as modificações linguísticas por parte do interlocutor e que por sua vez ajudam à compreensão do insumo. O insumo torna-se compreensível através do que Long chamou de interação modificada (Long 1980, 1983a,b). Seguem-se alguns exemplos de negociação<sup>4</sup> :

Exemplo 1: (Long 1983a)

NS: Do you like California? (Você gosta da Califórnia?)

NNS: **Huh? (Hum?) (Pedido de clarificação)**

NS: Do you like Los Angeles? (Você gosta de Los Angeles?)

Exemplo 2: (Long 1983b)

NS: When did you finish? (Quando você terminou?)

NNS: Ten clock. (Dez horas)

NNS: **Ten o'clock? (Às dez horas?) (Pedido de confirmação)**

NS: Yeah (É)

Exemplo 3: (Long 1983a)

NS: When do you go to ... then you say you go fishing in Santa Monica, **right?** (Quando você vai a ...você diz você vai pescar em Santa Mônica, certo? (**Checagem de compreensão**))

NNS: Yeah. (É)

De acordo com Long, são as modificações interacionais (os pedidos de clarificação, os pedidos de confirmação, a checagem da

4 NS = native speaker (falante nativo)

NNS = non-native speaker (falante não-nativo, o aprendiz)

compreensão) que ajudam à compreensão e, indiretamente, à aquisição. Estas modificações interacionais também ocorrem quando os falantes de língua materna conversam entre si. A diferença está na quantidade com que estes recursos são usados pelos participantes da interação. Long afirma que aprendizes da segunda língua quando interagindo com falantes nativos usam tais recursos com maior frequência do que falantes de língua materna quando interagindo entre si.

Para Schachter (1986:215), pesquisadores deveriam investigar “insumo metalingüístico” (“metalinguistic input”), isto é, qualquer informação dirigida ao aprendiz de que sua fala de uma maneira ou de outra não é aceita ou entendida pelo falante nativo. A sua teoria de insumo metalingüístico expande o conceito de feedback para incluir um amplo leque de correções que vai de correções explícitas até qualquer tipo de informação indireta indicando ao outro interlocutor um sinal de não-compreensão. É o insumo metalingüístico que vai permitir ao aprendiz confirmar ou modificar as suas hipóteses das gramáticas da sua interlíngua em direção às normas da língua-alvo.

O ponto de vista de Schachter apresenta o mesmo efeito da proposta teórica desenvolvida por Swain (1985): produção lingüística compreensível (“comprehensible output”), como veremos a seguir. Tanto Schachter quanto Swain procuram relacionar insumo e produção lingüística como resultado da interação.

Swain (1985) estudou programas de imersão com crianças inglesas aprendendo francês no Canadá. Verificou que, após sete anos recebendo “insumo compreensível”, estes alunos desenvolveram estratégias para serem compreendidos pelos seus professores e colegas. Todavia, houve pouca pressão social e cognitiva para que eles produzissem linguagem que refletisse mais apropriadamente ou precisamente os sentidos intencionais.

Swain propôs que a verdadeira vantagem de se participar numa conversação é que o aprendiz não está somente engajado em compreender a língua-alvo de um modo significativo; mas, a fim de produzir frases significativas, aprendizes devem ser capazes também

de fornecer uma estrutura gramatical para as suas frases, ou seja, devem ser capazes de estruturar e reestruturar sua interlíngua de um modo que possam ser entendidos pelos seus interlocutores. Segundo Swain, a aquisição ocorre quando aprendizes são forçados a testar suas hipóteses e a experimentar novas formas. Segue-se um exemplo em que o aprendiz modifica a sua fala (produção compreensível) após ter recebido um sinal de não-compreensão (insumo metalingüístico).

Exemplo 4: (Exemplo retirado de Assis 1995)

NNS1: And the one member of the family stand (E um membro da família está em pé)

NNS2: **What?** (O quê?) (**pedido de clarificação**)

NNS1: **One one person** (Uma uma pessoa) (**fala modificada**)

Para Pica (ver Pica, Holliday, Lewis e Morgenthaler 1989), a *negociação de sentido* constitui um excelente fórum para aprendizes terem oportunidades de compreender a língua-alvo, receber feedback se eles por sua vez não são compreendidos e então modificarem a sua interlíngua em níveis sintático e semântico mais complexos na medida em que reestruturam a sua produção lingüística para torná-la mais compreensível. Os termos negociação, interação negociada, negociação de sentido têm sido usados pelos pesquisadores de aquisição de segunda língua para referirem-se aos intercâmbios entre interlocutores quando a comunicação é interrompida e ambos procuram reestabelecer a compreensão mútua esclarecendo, repetindo ou modificando a sua interlíngua em direção às formas da língua-alvo (Pica et al. 1989). O efeito desta negociação é de que tipos especiais de insumo, produção lingüística e interação ocorrem, como vimos nos exemplos acima. Assim, as pesquisas de aquisição de segunda língua organizaram-se em torno das seguintes perguntas: (1) Como o insumo pode se tornar compreensível para o aprendiz?; (2) Quando os aprendizes têm a oportunidade de negociar o sentido das frases ou palavras que não entendem?

### **A pesquisa empírica:**

A teoria da negociação encontra, inicialmente, sustentação na pesquisa empírica. Por razões de espaço citarei aqui apenas alguns trabalhos. (Para uma revisão mais extensa ver Pica 1994, Assis 1995).

Estudos da análise do discurso e da interação realizados por vários pesquisadores já haviam mostrado anteriormente que o professor numa sala de aula de tipo expositivo faz uso da palavra a maior parte do tempo (cerca de 90%) deixando pouco espaço para os alunos. (Ver Mehan 1979; Long e Sato 1983; Cazden 1988). De acordo com este modelo, o professor pergunta, o aluno responde e o professor avalia. As perguntas são normalmente de natureza referencial onde o professor pergunta o que ele já sabe.

Um dos primeiros trabalhos a investigar quais os efeitos na interação com base na organização social da sala de aula foi realizado por Pica e Doughty (1985). Elas tentaram comparar o tipo de estrutura interacional gerada quando os alunos se engajavam numa atividade controlada pela professora e quando interagem em grupo. Seus resultados indicaram que o fator crítico da sala de aula não está na estrutura organizacional, seja no trabalho em grupo ou centrado na professora, mas no tipo de tarefas nas quais os alunos se engajam. Elas não encontraram diferenças significativas entre os dois tipos organizacionais quando os alunos executaram uma tarefa chamada “Transplante de coração” (tarefa de tomada de decisão ou “decision-making task”). Nessa tarefa, os interlocutores tinham diferentes tipos de dados para decidir quem receberia o coração. Pica e Doughty descobriram que o caráter opcional da tarefa levou os alunos mais fluentes a dominar a conversação não havendo oportunidade para negociação. Não houve diferença significativa entre a quantidade e a qualidade da interação entre os dois tipos de estrutura organizacional.

Num trabalho posterior, Doughty e Pica (1986) usaram uma outra tarefa, um quebra-cabeça (“jigsaw”), na qual os alunos receberam um tabuleiro com o croquis de um jardim com flores que deveriam ser colocadas de acordo com a instrução de seu interlocutor. Cada participante tinha 50% da informação. Verificou-se que este tipo de tarefa proporcionou maior quantidade de negociação. Doughty e



Pica concluíram que as características da tarefa constituíam o fator chave. Tarefas de caráter bidirecional como a do tipo quebra-cabeça, na qual a troca de informação entre os interlocutores para o cumprimento da mesma é necessária, mostraram contribuir mais com a negociação do que tarefas que não exigem a troca de informação (tarefa do tipo tomada de decisão). Além disso, Doughty e Pica (1986) argumentam que a interação em par é mais favorável à negociação do que a de grupo já que ambos interlocutores são obrigados a contribuir.

Varonis e Gass (1985), por sua vez, mostraram que quando os aprendizes conversam entre si, ao contrário das interações de falantes nativos (americanos) com não-nativos (estrangeiros), há maior envolvimento e negociação na interação. Os aprendizes trabalham intensamente para modificar a sua interlíngua a fim de a tornarem mais compreensível. Acrescentam, que a negociação é ainda maior quando os aprendizes são de backgrounds lingüístico e cultural diferentes do que de mesmo background.

Os resultados de Porter (1986) acrescentaram novos dados. Eles apontaram que aprendizes ao interagirem com outros aprendizes, cujo estágio de língua é mais adiantado, recebem maior quantidade de negociação do que ao interagirem com aprendizes do mesmo nível.

Finalmente, a pesquisa desenvolvida por mim (ver Assis 1995) para examinar a interação entre brasileiros, aprendizes de inglês no Brasil (onde professores e alunos geralmente pertencem ao mesmo background lingüístico e cultural), mostra que tarefas do tipo “preenchimento de lacunas” (information-gap) e “quebra-cabeça” (jigsaw) produzem maior oportunidade para a negociação do que tarefas como conversação livre (opinion-exchange), diálogos dirigidos (cued-dialogue) e um determinado tipo de “role-play”. Mostra também que a frequência de negociação entre aprendizes de língua estrangeira é menor do que entre aprendizes de segunda língua, provavelmente devido à familiarização com as suas interlínguas e o uso de português em pontos-chave na interação. No entanto, é bom salientar que embora os alunos tenham usado português na interação, isto ocorreu em momentos raros (apenas inseriram uma ou outra

palavra quando necessário). Em geral, os resultados da minha pesquisa indicam um papel positivo para a negociação de sentido entre aprendizes em contexto de língua estrangeira. Assim como aprendizes de segunda língua, aprendizes em contexto de língua estrangeira, através da negociação, têm a oportunidade de receber insumo compreensível e feedback e produzir linguagem compreensível, condições necessárias mas não suficientes para o desenvolvimento da segunda língua (Assis 1995).

Vale lembrar que a imprecisão gramatical tanto na interação em grupo ou com os professores é praticamente a mesma (Pica e Doughty 1986) e que aprendizes, no trabalho em par são capazes de completarem o sentido e/ou de se corrigirem mutuamente, incorporando frases corretas e minimamente incorporando os erros dos colegas (Gass e Varonis 1989).

### **A conclusão:**

Resumindo, o que a pesquisa nos informa? O que podemos incorporar e testar na nossa prática? Primeiro, que a negociação de sentido é um aspecto importante para criar as condições necessárias à aprendizagem da segunda língua. Segundo, o grau e qualidade da aquisição é parcialmente determinada pelo grau e qualidade do insumo recebido. Terceiro, os aprendizes precisam ter acesso a insumo que seja comunicativo e compreensível. Todavia, eles não têm somente que recebê-lo, têm que interagir com ele para maximizar os processos da aquisição. Quarto, a tarefa tem se revelado como uma unidade de ensino/aprendizagem relevante. Há tarefas que produzem maior quantidade de negociação e outras, menos. Cabe a nós professores estarmos atentos ao escolhermos uma tarefa. Quinto, o trabalho em par é bastante promissor, porém, devemos prestar atenção nos dados sociais dos interlocutores tais quais o nível de proficiência, background linguístico e cultural, entre outros.

Os três primeiros itens relacionados acima dizem respeito aos aspectos psicolinguísticos que envolvem a aquisição/aprendizagem de uma segunda língua e os dois últimos vinculam estes aspectos

psicolinguísticos com os aspectos pedagógicos (o uso da tarefa e do trabalho em par). Duas questões se colocam: Como professores podemos continuar a ignorar o que a pesquisa nos informa? Se informados, podemos assumir tais resultados para a nossa prática?

Com a palavra, os professores!.

### Referências bibliográficas

- ASSIS, A. A. **Peers as a Resource for Language Learning in the Foreign Language Context**: Insights from na Interaction Based Study. Tese de Doutorado. Universidade da Pensilvânia, Estados Unidos. UMI nº : 9615031, 1995.
- CAZDEN, C. **Classroom Discourse**: The Language of Teaching and Learning. Portsmouth, N. H.: Heinemann, 1988.
- CHAUDRON, C. **Second Language Classrooms – Research on Teaching and Learning**. New York: Cambridge University Press, 1988.
- DOUGHTY, C. e PICA, T. “Information gap” tasks: Do they facilitate second language acquisition? In **TESOL Quarterly**, 20(2), 1986, pp. 305-325.
- ELLIS, R. **The Study of Second Language Acquisition**. Oxford: Oxford University Press, 1994.
- ERICKSON, F. Transformation and School Success: The Politics and Culture of Educational Achievement. In **Anthropology & Education Quarterly**, 18(4), 1987, pp.335-56.
- \_\_\_\_\_. Qualitative Methods. In R.L. LINN e F. ERICKSON (Eds.) **Research in Teaching and Learning**, vol. 2. New York: Macmillan Publishing Company, 1986, pp.75-194.
- GASS, S., e VARONIS, E. M. Incorporated repairs in non-native discourse. In M. EISENSTEIN (Ed.), **The Dynamic interlanguage**. New York: Plenum Publishers, 1989.

KRASHEN, S. **Principles and Practice in Second Language Acquisition**. Oxford: Pergamon Press, 1982.

LONG, M. H. Linguistic and conversational adjustments to non-native speakers. In **Studies in Second Language Acquisition**, 5(2), 1983a, pp. 177-193.

\_\_\_\_\_. Native-speaker/non-native speaker conversation and the negotiation of comprehensible input. In *Applied Linguistics*, 4(2), 1983b, pp. 126-141.

LONG, M. H., e SATO, S. Classroom foreigner talk discourse: forms and functions of teachers' questions. In H. W. SELIGER and M. H. LONG (Eds.), **Classroom Oriented Research in Second Language Acquisition**. Rowley, Massachusetts: Newbury House Publishers, Inc., 1983, pp.268-285.

PICA, T. Accommodating L2 learners through negotiation. Proceedings at 1991 Second Language Research Forum Conference. Los Angeles, CA, 1991.

\_\_\_\_\_. Research on negotiation: What does it reveal about second-language learning conditions, processes, and outcomes? In **Language Learning**, 44(3), 1994, pp. 493-527.

PICA, T., and DOUGHTY, C. Input and interaction in the communicative language classroom: a comparison of teacher-fronted and group activities. In S. GASS and C. MADDEN (Eds.), **Input in Second Language Acquisition**. Rowley, Massachusetts: Newbury House Publishers, Inc. 1985, pp. 377-393.

PICA, T., HOLLIDAY, L. LEWIS, N., e MORGENTHALER, L. Comprehensible output as an outcome of linguistic demands on the learner. In **Studies in Second Language Acquisition**, 11(1), 1989, pp. 63-90.

PORTER, P.A. How learners talk to each other: input and interaction in task-centered discussions. In R. DAY (Ed.), *Talking to Learn*:

- Conversation in Second Language Acquisition.** Rowley, Massachusetts: Newbury House Publishers, Inc., 1986, pp.200-224.
- MEHAN, H. **Learning Lessons:** Social Organization in the Classroom. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press, 1979.
- SCHACHTER, J. Three approaches to the study of input. In **Language Learning**, 36(2), 1986, pp. 211-225.
- SWAIN, M. Communicative competence: some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. In S. GASS e C. MADDEN (Eds.), **Input in Second Language Acquisition.** Rowley, Massachusetts: Newbury House Publishers, Inc., 1985, pp. 235-256.
- VANPATTEN, B. Theory and research in second language acquisition and foreign language learning: On producers and consumers. In B. VANPATTEN e J. F. LEE (Eds.), **Second Language Acquisition/ Foreign Language Learning.** Clevedon: Multilingual Matters Ltd., 1990, pp. 17-25.
- VARONIS, E. M. e GASS, S. Miscommunication in native-nonnative conversations. In **Language in Society**, 14, 1985, pp. 327-343.
- WAGNER-GOUGH, J. e HATCH, E. The importance of input data in second language studies. In **Language Learning**, 25(2), 1975, pp. 297-307.