

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES.
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA - PROLING

MÉRICE DE LOURDES DE SOUZA

**A INTERAÇÃO ENTRE MEDIADOR E MEDIADO EM
SITUAÇÕES DE DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM EM
LÍNGUA PORTUGUESA**

João Pessoa - PB

2012

MÉRICE DE LOURDES DE SOUZA

**A INTERAÇÃO ENTRE MEDIADOR E MEDIADO EM
SITUAÇÕES DE DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM EM
LÍNGUA PORTUGUESA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística – PROLING da Universidade Federal da Paraíba, na área de concentração Linguística e Práticas Sociais e linha de pesquisa Linguística Aplicada, como requisito parcial para obtenção de título de Mestre em Língua Portuguesa.

Orientadora: Prof^ª Dr^ª Rosalina Sales Chianca

João Pessoa - PB

2012

S729i Souza, Mérice de Lourdes de.

A interação entre mediador e mediado em situações de dificuldades de aprendizagem em língua portuguesa. /. Mérice de Lourdes de Souza. João Pessoa, 2012.

142 f..

Orientadora: Rosalina Maria Sales Chianca.
Dissertação (Mestrado) – UFPB/CCHLA/PROLING.

1. Educação. 2. Dificuldade de Aprendizagem. 3. Língua Portuguesa - aprendizagem. 4. Interação mediador – mediado. 5. Orientação Escolar.

UFPB/BC

CDU: 37(043)

MÉRICE DE LOURDES DE SOUZA

**A INTERAÇÃO ENTRE MEDIADOR E MEDIADO EM
SITUAÇÕES DE DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM EM
LÍNGUA PORTUGUESA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística – PROLING, da Universidade Federal da Paraíba, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Linguística.

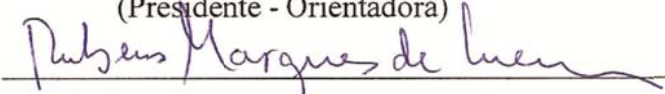
Aprovada em: 30 de Abril de 2012.

BANCA EXAMINADORA



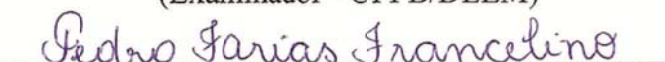
Profª Drª Rosalina Maria Sales Chianca

(Presidente - Orientadora)



Profº Drº Rubens Marques de Lucena

(Examinador - UFPB/DLEM)



Profº Drº Pedro Farias Francelino

(Examinador - UFPB/DLCV)

Profª Mestre Walkíria Pinto de Carvalho

(Examinadora - UFPB/DME)

Dedico estas linhas escritas ao meu escudo de força e proteção, **Jesus**; aos meus pais, **Maria** e **Martiniano**; e ao meu irmão **Márcio**, pela compreensão diária.

AGRADECIMENTOS ETERNOS

Para sempre deverei ao meu **DEUS** a inspiração desses modestos escritos, os quais, creio, se tornarão reconhecidos ou não pelos homens. Para ele, ofereço cada traço guiado pela sua força e poder em minhas mãos humanas. E os momentos de solidão e angústia foram preenchidos pelo seu doce amor e presença viva, sentida por sua mão santa em meus ombros cansados, tudo isso quando precisei de acalento e segurança. **AMO-TE, MEU JESUS.**

Muitas vezes me senti incapaz e cansada para escrever as ideias que brotavam na minha mente, mas aos poucos fui colocando no papel o que eu tinha certeza que existia e precisava descrever para o futuro pesquisador que se interessar pelo tema.

Aos meus pais, **MARTINIANO MARINHO** e **MARIA PAULINO**, que me compreenderam, muitas vezes por não dispor de tempo para ajudá-los em minhas obrigações como filha.

Ao meu queridíssimo irmão, **MÁRCIO MARINHO** que, sabido nos troços de informática, preparou todo o material coletado para minha análise de dados e me incentivou com palavras de força e carinho.

Ao meu irmão, **MARCIANO MARINHO**, que me presenteou com o primeiro livro de Lev Semenovitch Vygotsky.

À minha eterna professora, Walkíria Pinto de Carvalho, pelas orientações preciosas em Avaliação da Aprendizagem que contribuíram demais para enriquecer minha pesquisa.

À professora, Rosalina Chianca, que me recebeu de braços abertos para orientar esta pesquisa.

À minha competente professora, Carmem Sevilla, pelas orientações em Psicologia que me ajudaram a esclarecer questões pouco conhecidas por mim.

À Escola Estadual CAIC Damásio Franca, nas pessoas de professor Manoel Mendes, diretor geral, Carlos Noronha, diretor adjunto, que me apoiaram incondicionalmente em coletar os dados durante as aulas que ministrava e depois na liberação do trabalho para dedicar-me apenas a pesquisa. Ao corpo docente que me apoiou, dizendo palavras de encorajamento nesta empreitada.

Aos mediadores do 9º ano B que aceitaram a minha proposta de ajudar os mediados, contribuindo assim para aprendizagem dos mesmos o que, para mim, foi um ato de fraternidade e amor.

A todos que direta e indiretamente contribuíram carinhosamente para minha humilde e esforçada vitória.

Enfim, agradeço pela realização da pesquisa a qual me mostrou o quanto preciso aprender mais e mais...

“Conhecemo-nos a nós mesmos porque conhecemos os outros e pelo mesmo procedimento com o qual conhecemos os outros, pois somos, em relação a nós mesmos, os mesmos que os outros em relação a nós.”

[L. S. Vygotsky, 1925/1994]

RESUMO

A presente investigação centraliza o estudo na interação entre aluno-aluno em contexto de Língua Portuguesa. Pretendemos saber se o processo interativo, constituído de um mediador - aluno mais competente - orientando um mediado - aluno menos competente - favorece os que possuem dificuldade de aprendizagem em conteúdos escolares gramaticais. Consideramos que em sala de aula encontramos a existência de lacunas em saberes escolares internalizados, resultando, assim, em desnivelamentos de aprendizagens. Para a fundamentação teórica, nos pautamos na Sociolinguística Interacional, de J. Gumperz e Jenny Cook-Gumperz, Erving Goffman e Stella Maris Bortoni-Ricardo; na Análise da Conversação, de Catherine Kerbrat-Orecchioni; e, nas noções de Dimensões do aprendizado e Zona de desenvolvimento Proximal, de Lev Semenovitch Vygotsky, entre outros. O ambiente de pesquisa trata-se de uma instituição escolar estadual, em João Pessoa - PB. A análise metodológica é fundamentada em uma perspectiva interpretativista, que permite uma investigação sobre os problemas educacionais, como as dificuldades de aprendizagem de alunos. A análise de dados confirma as referidas dificuldades de alunos em conteúdos escolares gramaticais, por se constituírem de detalhes minuciosos a serem reconhecidos. Evidenciou-se que a orientação de um aluno mais competente - o mediador - pode influenciar beneficemente um aluno menos competente - o mediado - na construção de saberes escolares de modo significativo, em menor ou maior grau, fazendo-os também chegarem à resolução de atividades escolares.

Palavras-chave: Interação mediador-mediado. Orientação escolar. Discussão e negociação. Conteúdo escolar gramatical. Dificuldade de aprendizagem. Saberes escolares.

ABSTRACT

This research study focuses on student-student interaction in the context of Portuguese Language classes. We want to know if the interactive process, consisting of a mediator - the student most competent - by directing a mediated learner - less competent - favors those who have difficulty learning in school grammatical contexts. Whereas, in the classroom we find the existence of "gaps" in knowledge internalized and accumulated, resulting in an uneven learning. For the theoretical foundation in Interactional Sociolinguistics, We base in JJ Gumperz and Jenny Cook-Gumperz, Erving Goffman and Stella Maris Bortoni-Ricardo. In Conversation Analysis Catherine Kerbrat-Orecchioni, beyond the dimensions of learning and Zone of Proximal Development, Lev Vygotsky Semenovitch, among others. The research environment it is a state educational institution in João Pessoa. The analysis methodology is based on the Ethnography of Communication, essentially interpretive, which focuses on investigating the problems in schools, such as learning difficulties of the students. The data analysis confirms the learning difficulties of students in school grammatical contexts, because they consist of minute details to be recognized. It was evident that the orientation of a student more competent can beneficially influence a student less competent in the construction of meaningful learning, to a lesser or greater degrees, making them also come to the resolution of school activities.

Key Words: Mediator-mediated interaction. School guidance. Discussion and negotiation. School grammatical content. Learning difficulties. School knowledge.

LISTA DE ABREVIATURAS

Indicações dos mediadoras:

MG1

MS2

Indicações dos mediado (s):

Md4

Md5

Md6

Md7

Md8

Md9

Md10

Indicações da conversação:

[- sobreposição de vozes

[[- simultaneidade de vozes

(()) - comentário do transcritor

/ - truncamento de palavras

() - ininteligível

— - silabação

Indicações de linha (s):

L. - Linha

Ls. - Linhas

SUMÁRIO

Uma breve história que se tornou trabalho científico.....	14
Origem dos escritos autobiográficos	15
Meu escrito autobiográfico	16

INTRODUÇÃO

A interação entre aluno-aluno em sala de aula.....	20
--	----

CAPÍTULO I

1 Linguagem e Sociedade	29
1.1 O surgimento da Sociolinguística na década de 1960	30
1.2 A Etnografia da comunicação e a Hipótese do descompasso na década de 1970....	35
1.3 A origem da Pedagogia Culturalmente Sensível e sua aplicabilidade em sala de aula.....	38

CAPÍTULO II

2 A Sociolinguística Interacional	42
2.1 A interação.....	45
2.1.1 A interação face a face.....	46
2.1.2 A interação e as inferências indiretas em sala de aula.....	46
2.2 O enquadre nas ciências humanas: antropologia, sociologia e antropologia linguística.....	52
2.2.1 A noção de enquadre de Gregory Bateson.....	53
2.3 O Footing de Erving Goffman: identidades sociais e linguísticas	54

2.4 As interpretações contextualizadas de John Gumperz.....	55
---	----

CAPÍTULO III

3 As dimensões do aprendizado e a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP).....	57
3.1 A mediação como propósito educacional.....	61
3.1.1 A mediação direta em sala de aula	61
3.1.2 A mediação indireta em sala de aula	63
3.2 O mediador em sala de aula	64
3.3 O mediado em sala de aula.....	65

CAPÍTULO IV

4 Uma Escola Estadual como lócus de pesquisa.....	66
4.1 A importância do (pré) conhecimento sobre alunos em sala de aula.....	67
4.1.1 Sob o foco da pesquisa: a turma 9º ano B.....	69
4.2 Percorso contextual para construção de ambiente de aprendizagem.....	70
4.3 Descrevendo os perfis dos mediadores.....	72
4.3.1 Mediadora MS2.....	73
4.3.2 Mediadora MG1.....	73
4.4 A pesquisa qualitativa – participante	74
4.4.1 Procedimentos para coleta de dados.....	75
4.4.2 Análise de dados.....	76

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	113
----------------------------------	------------

REFERÊNCIAS.....	118
-------------------------	------------

APÊNDICE	121
Apêndice A – Atividades escolares coletivas de Língua Portuguesa.....	122
Apêndice B – Contextos interacionais entre mediadoras e mediados.....	124
Apêndice C – Entrevista com as mediadoras	136
ANEXOS	140
Anexo A – Relatório do Projeto: Professores mirins – Ano: 2004	141
Anexo B - Certidão de aprovação do Comitê de Ética	142

Uma breve história que se tornou trabalho científico...

Existem, pois, estes três tempos na minha mente que não vejo em outra parte: lembrança presente das coisas passadas, visão presente das coisas presentes e esperança presente das coisas futuras.

(SANTO AGOSTINHO, 1987 [398], 222)

Breve origem dos escritos autobiográficos

Os escritos autobiográficos surgiram na década 1960 e eram muito populares, mas também tiveram relevância para o ensino-aprendizagem. Esse gênero, usado por professores, foi uma das primeiras ideias sobre o que acontece e o que não ocorre como planejado por professores em sala de aula. Em seu teor, mostravam de forma vivida as dificuldades que professores encontravam em suas tarefas do dia a dia de dar aulas, avaliar o desempenho, manter a ordem e organizar os ambientes de aprendizado adequados. Além disso, essas narrativas autobiográficas de professores se mostraram interessantes porque apresentaram problemas, que muitas pessoas sabem que acontecem em sala de aula, mas não foram analisadas sob o ponto de vista sistemático. Junto a isto, esses escritos denunciaram um fator relevante, a sala de aula não poderia ser vista apenas como aquela onde simplesmente as informações são repassadas de professor para aluno, mas como o local onde o processo de ensino-aprendizagem é influenciado pelas características sociais dos alunos (COOK-GUMPERZ, 2008).

Meu escrito autobiográfico...

Ao mesmo tempo em que estudava Letras, na UFPB, comecei a lecionar em 2001. Foi uma amiga da família que conseguiu para mim um contrato de prestação de serviço/professora, na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Prof^o Antônio Gomes, em Bayeux, no conjunto Mário Andreazza. Sua localização era central no bairro e tinha um bom conceito entre os moradores, por isso havia um número bastante grande de matrículas, apesar da violência, que sempre me contavam, ocorrer por lá.

No início, não havia vagas para professor de português, mas havia uma para Ensino Religioso, então aceitei na esperança de conseguir atuar na minha área, que era Letras, no ano seguinte. Além disso, eu precisava do trabalho, afinal eu estava desempregada há três anos.

Foi difícil para mim, eu nunca tinha enfrentado uma sala de aula com mais ou menos quarenta e cinco alunos, muitas vezes fiquei nervosa e insegura, acho que era natural, eu sempre tinha trabalhado em empresas privadas, em ar-condicionado, no meu canto, isolada, era telefonista.

Lembro-me que falava baixo demais e os alunos diziam uns aos outros que calassem a boca para a professora falar. Acredito que eles entenderam que eu era uma professora iniciante. Neste mesmo ano, 2001, já no final do ano letivo, conversei com a diretora sobre uma possível vaga de Língua Portuguesa, usando o argumento de que cursava Letras, mas ela não garantiu nada. O quadro da escola estava completo.

Apesar de tudo que fora dito pela diretora, no ano seguinte, 2002, surgiu uma vaga de Língua Portuguesa. Na época, foram quatro turmas: 6^o ano A, B, C e D. O número de alunos por turma era na base de quarenta e sete alunos. As turmas se apresentavam boas, embora houvesse um ou outro aluno que dava trabalho. A partir daí fui adquirindo experiência com a disciplina e, à medida que lecionava, me preocupava em estudar os conteúdos escolares, com base no livro didático e ensinar da melhor forma possível. Assim eu pensava.

Enquanto isso, eu ia convivendo e conhecendo os alunos. O ano transcorria e os conteúdos gramaticais iam, também, avançando de acordo com o bimestre. Como eu me preocupava com a aprendizagem deles, eu comecei a perguntar se eles compreendiam o assunto. Acho que eu queria uma espécie de retorno, já que eu procurava me esforçar na explicação. O fato é que os alunos, aqueles que eu percebia não ter compreendido, dificilmente faziam alguma pergunta sobre o assunto, sendo assim, a comprovação da falta de

compreensão do assunto ou algum motivo que eu desconhecia se refletia em números baixos nas atividades escolares. Mesmo não possuindo uma visão ampla como professora, eu nunca aceitei esta “passividade” quanto ao questionamento, acho que eles estavam acostumados a isso. Então, o calar deles me inquietou. Eu não sabia o que fazer.

Em 2003, eu continuei com a mesma turma, agora era 7º ano, alguns alunos ficaram e outros se transferiram, chegaram novos alunos. Foram construídas mais duas salas de aula. Então era preciso que houvesse mais professores ou alguém que quisesse ficar com as turmas. No meu caso, eu jamais quis dobrar minha carga horária porque preferia me dedicar àquelas que eu já tinha, visto que, como professora de português, eu sempre me criticava e me autoavaliava com relação ao meu desempenho em sala de aula.

Várias vezes, neste ano, eu sentia como se tivesse falando, falando... E minha voz com minhas explicações significassem muito pouco para eles. Tudo do mesmo jeito. O calar dos alunos me incomodava muito. Entretanto, é verdade que a sala se dividia, alguns entendiam o assunto proposto, outros se não entendiam nada, pouco falavam algo. A minha preocupação continuou. Fim de ano, férias.

Retorno às aulas, ano 2004, agora 8º ano. As aulas transcorriam. Às vezes, eu ficava olhando para a turma ou, no momento do intervalo, na sala dos professores, eu me autoavaliava sobre o que fazer como professora.

Chegou um momento em que me perguntei: será que os alunos que tinham dificuldade poderiam tirar suas dúvidas e aprender com os que compreenderam o assunto?

Do outro lado, me questionava e refletia sobre “minha fala” e a dos alunos: acho que “meu modo de falar” faz com que não entendam. Então, como moram no mesmo bairro e falam do mesmo “jeito”, acredito que ajudaria. Sobre este questionamento, eu sempre os observava no intervalo da escola e via que conversavam entre si, havia uma proximidade entre eles.

Dessa forma caótica, a ideia se formara, mas precisava planejar e lançar a proposta para eles. Felizmente todos aceitaram. Então, dividi-os em grupos de três alunos que entenderam o assunto para ajudarem dois alunos com dificuldade no assunto.

Então, deixe-os à vontade para escolher quem quisesse entre os alunos que eu percebera tiveram resultados insatisfatórios em avaliações escritas. Como se conheciam, disseram que iriam à casa do colega. Essa foi a decisão de cada grupo.

Acredito que como uma espécie de responsabilidade, mas também como avaliação do bimestre, eu pedi a eles um mini relatório para eu verificasse o que tinha

acontecido, como também falei para eles que era um projeto, o qual denominei de “Projeto professores mirins” (Ver anexo A).

O meu objetivo secreto era que os alunos que melhor entenderam o assunto de português explicassem e tirassem as dúvidas dos que tiveram dificuldade, para fazer outra avaliação que obtivera uma nota baixa. Em minhas reflexões diárias, “o jeito deles” e o “modo de falar” que utilizariam durante a explicação dos conteúdos formais, facilitariam o entendimento dos que não compreenderam o referido conteúdo.

Para finalizar, o resultado foi bom e satisfatório, os que foram orientados melhoram suas notas, quanto à aprendizagem, acredito que absorveram alguma coisa, graças aos colegas. Enfim, repito as palavras dos professores mirins: “A gente não só ensinava, como também aprendia mais”.

Passado um tempo, em 2004, cursei a primeira disciplina na Pós-graduação em Linguística/Proling, Etnografia da comunicação, como aluna especial. Após este período, em 2005, cursei Linguística Cognitiva. Essas não correspondiam ao que me instigava. E o pior: “O que eu realmente procurava?”.

Em 2008, inscrevi-me como aluna especial novamente, só que em Sociolinguística Interacional. Um dia, a professora trouxe um seriado de televisão denominado: “Cidade dos Homens”, cujo episódio é “A coroa do imperador”. Ela nos pediu para assisti-lo e sugeriu como trabalho final da disciplina.

Uma cena do seriado me chamou atenção: a professora concede a palavra ao aluno para explicar um assunto da disciplina de História com “seu modo de falar” (gírias) para a sala de aula. Por fim, encontrei o que procurava. Em 2010, fiz a seleção do mestrado para Sociolinguística Interacional, com o projeto: “Aluno e aluno em interação: melhoria na aprendizagem”. Este foi o resultado da experiência.

Este contexto empírico apresentado sob a forma de Relato autobiográfico, para narrar o que passamos alunos e professora, nos é pertinente para mostrar um problema que envolveu a tríade: professor, alunos e sala de aula e, principalmente, o resultado que gerou em uma investigação científica do fato.

Dessa forma, parece-nos significativo que professores tenham como suporte reflexivo este tipo de prática, principalmente quando o mesmo se autoavalia no dia a dia e deseja melhorar sua prática em sala de aula.

INTRODUÇÃO

Lüdke (2001) nos apresenta o que dissera L. Stenhouse (1975) sobre a questão do professor-pesquisador e que é pertinente ao professor envolvido no dia a dia de uma sala de aula.

Em forma de metáfora, o autor citado diz que o professor está na mesma situação do artista, nos levando a compreender que do mesmo modo que este último vai escolhendo as cores para que o desenho se torne em sua estética e essência aproximado a sua inspiração. Da mesma forma, o professor poderia experimentar através dos diferentes materiais disponíveis, as possíveis soluções para os problemas de aprendizagem que passam os seus alunos em sala de aula.

Ainda sob a forma de metáfora, para L. Stenhouse a sala de aula poderia ser como um laboratório onde se encontra o cientista que realiza seus experimentos com o objetivo de chegar à descoberta pretendida. A sala de aula poderia ser para o professor o espaço escolar aberto onde experimentasse estratégias educacionais para que os alunos atingissem uma aprendizagem significativa (LÜDKE, 2001, p. 3).

Acrescentamos também que o professor-pesquisador não se abastece apenas na pesquisa, mas esta última surge a partir da reflexão do que se percebe no ambiente onde o mesmo está inserido. Lüdke (op.cit., p.13) comenta que através da obra de D. Schön, intitulada “Reflective Practitioner”, escrita em 1983, surgiu e se propagou a ideia que ficaria conhecida de “professor reflexivo”. Muito embora aquele autor não tenha tido como objeto essencial de sua pesquisa ‘o professor’, suas sugestões contribuíram de modo expressivo para formadores de futuros professores na área de educação. Isto fez com que o elemento reflexão se tornasse parte essencial para o trabalho do professor e, principalmente, para o desempenho do mesmo.

Adotando o posicionamento de professores-pesquisadores e reflexivos, haverá novas perspectivas que poderão se adequar no desenvolver de situações de aprendizagem, uma delas nos é apontada por Perrenoud (2002, p.55, grifo do autor):

Diferenciar é romper com a pedagogia frontal - a mesma lição, os mesmos exercícios para todos -, mas é, sobretudo, criar uma organização do trabalho e dos dispositivos didáticos que coloquem cada um dos alunos em uma situação ótima, **priorizando aqueles que têm mais a aprender.** (PERRENOUD, 2002, grifo nosso).

Conforme Perrenoud (2002, p.56), tratar uma situação de aprendizagem ótima para cada aluno não seria transformar a sala de aula em relações duais, quer dizer, professor ocupando-se com cada aluno individualmente. Para ele, essa prática não seria possível, mesmo com a diminuição do número de turmas para cada professor e fazer isto solucionaria apenas parte do problema.

Dessa forma, a ênfase dada pelo autor se direciona para dois pontos, em se tratando da construção de uma situação de aprendizagem ótima:

O primeiro ponto seria o de compreender especificamente os motivos das dificuldades de aprendizagem em que alunos se encontram e saber como ajudá-los (op.cit.).

A nosso ver, neste processo, a reflexão surgiria como prática diária, com objetivo de perceber, através de atividades escolares, o nível de conhecimento dos alunos, para que professores o tomem como base de apoio para dispositivos didáticos a serem empregados em sala de aula.

Em se tratando do segundo ponto, Perrenoud (2002) diz que certas aprendizagens só acontecem em interações sociais. O mesmo aponta dois motivos que o processo interacional proporcionaria: o desenvolvimento de competências de comunicação ou de coordenação e, por último, a interação deve ser vista como elemento que provoca aprendizagens, por envolver conflitos cognitivos ou formas de cooperação (PERRENOUD, op. cit.).

Ao falar em interação social, destacamos, considerando o presente trabalho, a que envolve aluno-aluno como um referencial didático que, se implementada pelo docente em sala de aula, fará gerar entre aluno-aluno uma aprendizagem significativa.

Conforme Salvador (1994, p.78), a interação entre alunos tem um papel relevante na consecução das metas educacionais. Esta confirmação surgiu com base em resultados de várias investigações, entre elas, as pesquisas de D.W. Johnson, em 1981, que coincidem em apontar que as relações entre alunos influenciam de maneira significativa sobre aspectos como o processo de socialização, a aquisição de aptidões e de habilidades, o controle dos impulsos agressivos, a relativização progressiva do ponto de vista, rendimento escolar, entre outros. Entretanto, o autor acrescenta que não basta colocar os alunos uns ao lado dos outros e estes interajam para que se obtenham momentaneamente efeitos favoráveis, o elemento chave não é a quantidade de interação, mas sim a sua natureza.

Assim, constatado o fato de que a natureza das interações influenciaria também nas relações entre aluno-aluno, as atenções se dirigem em identificar os tipos de organização

social das atividades de aprendizagem. Assim, logo depois, os referidos tipos se delinearam como sendo: cooperativa, competitiva e individualista.

Dessa forma, nos últimos vinte anos, o estudo sobre as relações aluno-aluno procurou centralizar-se em registrar e comparar as pautas interativas, mas também os resultados da aprendizagem obtidos por meio das organizações grupais das atividades escolares contrastadas em si (SALVADOR, op. cit., p.78).

Neste sentido, apresentamos as investigações que estudaram a influência dos três tipos de organização social das atividades escolares, a cooperativa, a competitiva e a individualista, aplicadas aos aspectos do processo de ensino-aprendizagem, principalmente, aos que se relacionam à interação entre alunos e a sua relação com nível de rendimento (op.cit., 79).

Os resultados sobre a interação estabelecida entre alunos demonstraram que as experiências de aprendizagem cooperativa em relação à competitiva e individualista favorecem o estabelecimento de relações entre alunos, tornando-as positivas devido à simpatia, atenção, cortesia e respeito mútuo, sentimentos recíprocos de obrigação e ajuda.

Em comparação ao que ocorre nas situações competitivas com relação às cooperativas, na primeira situação, os grupos se apresentam sob a base de uma aparente homogeneidade de rendimento escolar, como também coerentes e fechados. Contrariando as situações competitivas, nas cooperativas, os grupos são mais receptivos e fluídos e se formam sob a base da motivação ou interesses dos alunos.

Quanto ao aspecto nível de rendimento dos alunos, os resultados comprovaram que as situações cooperativas são superiores às situações competitivas em relação ao rendimento escolar e à produtividade dos participantes nas atividades de aprendizagem. Destacam-se as tarefas de formação de conceitos, resolução de problemas, elaboração de um produto. Além disso, torna-se superior por ocorrer estímulo mútuo entre alunos, quando há trocas verbais constantes e quando acontece uma repetição verbal do material a se compreender para aprender (SALVADOR, 1994).

Em complementação aos resultados expostos, as situações cooperativas são superiores às individualistas em relação ao rendimento e à produtividade. Tal comprovação engloba as variáveis, faixa etária e conteúdos estudados. Destacamos a superioridade em tarefas de natureza não mecânica, quando existe uma relação tutorial entre alunos, a tarefa a ser resolvida não exige divisão de trabalho entre participantes (SALVADOR, op.cit., p.81).

Aliando-se às conclusões das relações entre alunos, há uma influência positiva sobre o nível de rendimento e os resultados da aprendizagem, quando acontecem pontos de

vista divergentes sobre a tarefa a se resolver e se formam conflitos entre os mesmos, quando um dos alunos ensina ou instrui aos outros, expondo-lhes explicações, orientações ou diretrizes, se há coordenação de papéis assumidos pelos alunos, controle mútuo das tarefas e divisão de responsabilidade entre os mesmos (op.cit., 96).

Concordando que na relação aluno-aluno há um destes que ensina ao outro em tarefas escolares, Rego (2010, p. 110) nos lembra da teoria histórico-cultural vygotskyana, dizendo que o indivíduo se constitui especialmente através de suas interações sociais, através das trocas estabelecidas com os outros membros da sociedade que pertence. Sendo assim, a perspectiva vygotskyana enfatiza que: “construir conhecimento implica numa ação compartilhada, já que é através dos outros que as relações entre sujeito e objeto de conhecimento são estabelecidas.” (op.cit.). Se empregadas em contextos escolares, as interações sociais ganham uma resignificação. Elas passam a ser compreendidas como vantagem para a produção de conhecimento por parte dos alunos, principalmente se for caracterizada pelo diálogo, pela cooperação entre os membros de um grupo e divisão de tarefas onde cada aluno tem responsabilidade e objetivos comuns que desejem alcançar conjuntamente (REGO, op.cit., p.110).

Colaborando com o tema interação social entre iguais e construção de conhecimento, Hoffmann (1993, p. 73-74) sugere que se deveriam construir ambientes de aprendizagem em que se oportunizassem discussões entre alunos a partir de situações desencadeadoras onde o aluno pudesse discutir com o seu colega sobre o objeto numa relação assimétrica, sem a ‘autoridade’ do professor em relação ao aluno. Neste caso, os envolvidos no processo interativo poderiam discutir as pendências, usar argumentos convincentes, estabelecer relações entre as suas ideias e a do outro e esclarecer mais rápido alguns pontos do conteúdo escolar que não compreendia através das exposições diárias (HOFFMANN, op.cit.).

Como parte da interação humana, os processos comunicativos compactuam com as práticas educativas. Sob tal perspectiva, Edwards e Mercer (1988 *apud* BAQUEIRO, 1998, p.135) consideram que a educação se desenvolve a partir de uma compreensão compartilhada mutuamente. Por este motivo, o objetivo de sua investigação se direciona para a educação como “processo de comunicação”. Dessa forma, fazem pesquisas sobre os ‘modos’ em que o conhecimento, principalmente os que formam o conteúdo dos currículos escolares, se apresenta, se recebe, se compartilha, se discute, como também é compreendido por professores e crianças em sala de aula. A descrição dos ‘modos’ em que se gera conhecimento nas escolas, de acordo com os autores, tem um princípio básico inicial: “uma interação poderá

ser considerada como constituindo uma instância de conhecimento compartilhado se esse ato consiste em que duas pessoas sabem agora o que antes apenas uma sabia” (op.cit., p.135).

Já Salvador (1994, p.94) complementa que a simetria existente na relação entre iguais disponibiliza condições favoráveis para que os aprendam a “manusear” a linguagem em todo o seu valor instrumental, ou seja, a “manusear” a linguagem dos colegas para guiar as ações próprias, mas também “manusear” a linguagem interior para guiar as próprias ações.

Na mesma temática de processos comunicativos, Geraldi (1996, p.38) nos aponta uma visão sociointeracionista da linguagem. Para ele, a variedade linguística que a criança domina, na oralidade, foi adquirida através de processos interlocutivos que participou. Ela não aprendeu a linguagem para depois interagir, mas “constituiu-se como sujeito que é ao mesmo tempo em que construiu para si a linguagem que não é só sua, e sim de seu grupo social” (op.cit.,p.39), e para isto ocorrer, interagiu com sua família, com o grupo de amigos na rua, colegas de escola, incluindo os meios de comunicação de massa, rádio, televisão, internet, entre outros. Fora por meio destes processos interlocutivos que a aprendizagem se constituiu, ou seja, não havia uma linguagem pré-fabricada para uso. Sendo assim, ajudou também para a formação da linguagem através das interações de que participou, negociando sentidos, agregando aos seus conhecimentos prévios outros novos, constitui-se como interlocutor, selecionando as próprias estratégias de interação e compreendeu os discursos dos outros (GERALDI, op.cit., p.39).

Levando-se em conta este modo de ser da linguagem para o contexto escolar, o mesmo autor sugere a maior diversidade possível de interações, pois assim a criança tiraria diferentes regras de uso da linguagem, porque são diferentes os ambientes sociais de que a mesma participa e diferentes indivíduos com quem interage. Procedendo-se assim, a transposição de um ambiente para outro se torna menos traumático, pois ajudaria a correlacionar o que aprende ao que adquiriu antes de chegar à escola (GERALDI, op.cit., p.41).

Após a exposição dos argumentos os quais se iniciam com a descrição do professor-pesquisador e reflexivo, mas também alguns pontos sobre seu trabalho, que envolve a tarefa em desenvolver situações de aprendizagem para alunos, apresentaram-se investigações sobre a interação aluno-aluno, entre elas, a influência das organizações sociais das atividades escolares e, principalmente, a construção de conhecimento escolar. Em seguida, discutiram-se os pontos de vista sobre a linguagem adquirida nos processos interativos e aquela como parte das práticas educativas.

Apresentamos nosso tema de pesquisa ‘A interação entre aluno-aluno’. Para o estudo a ser desenvolvido, parte-se do pressuposto de que um aluno mais competente, que designamos por mediador, pode auxiliar o aluno menos competente, que designamos por mediado, para a resolução de atividades escolares, como também para construir saberes escolares de Língua Portuguesa.

Além disso, o processo interacional se torna relevante por envolver um conteúdo escolar, que pertence à Gramática Normativa, discutido e negociado sob a base da gramática natural adquirida pelos alunos em ambientes sociais que frequentam. Quanto à Gramática normativa, podemos dizer que é parte obrigatória do currículo anual de instituições escolares.

Ainda tratando-se da gramática natural, Geraldi (1997) diz que a criança, ao chegar à escola, traz consigo um aparato inconsciente do conhecimento prático das regras da linguagem, o uso dos gêneros, dos números, das conjugações, como também conhece diversas espécies de palavras. Para o autor, é a gramática natural, quer dizer, “o sistema de regras que formam a estrutura da língua, e que os falantes interiorizam ouvindo e falando” (GERALDI, 1997, p. 119).

De acordo com a visão exposta acima, podemos dizer que a criança adquire a sua gramática natural numa interação espontânea e sem o rigor de seguir procedimentos estruturais de regras, de modo que assimila o que for necessário para compreender e ser compreendido durante o processo interacional e comunicativo.

Desse modo, compreendemos que existe no interior da gramática natural, devido à interação espontânea entre os envolvidos, a variedade linguística, em sua diversidade. Apesar disso, não trataremos especificamente no presente trabalho do referido assunto, embora entendamos que a mesma está no interior da gramática citada.

Pensando assim, a nosso ver, consideramos que a variedade linguística poderá ser vista como recurso comunicativo, não apenas restrita às interações verbais do cotidiano, em uma conversa (GUMPERZ, 2002, p.150), mas também como recurso pedagógico (GUY & ZILLES, 2006), a nosso ver, voltado para a interação entre aluno-aluno, em sala de aula, objetivando a negociação de um conteúdo escolar gramatical o que, em nosso trabalho, se torna menos traumático para o aluno com dificuldade de aprendizagem em Língua Portuguesa, por aproximar as linguagens utilizadas no lar e na escola.

Os motivos principais que nos levaram a desenvolver o estudo foram:

a) Passividade de alunos do Ensino Fundamental II mediante a exposição da Gramática Normativa, na disciplina de Língua Portuguesa, no que se refere à ausência de envolvimento dos mesmos com o professor, objetivando a discussão do conteúdo escolar gramatical, como também a negociação de dificuldades de compreensão do referido conteúdo escolar durante e após a exposição didática;

b) Dificuldade de aprendizagem em conteúdos escolares gramaticais devido às lacunas em saberes escolares internalizados e acomodados ao desenvolvimento escolar ano a ano e, em consequência disso, interferindo na acomodação de novos saberes escolares, gerando, assim, a referida dificuldade para alunos;

c) Preocupação com o baixo desempenho escolar, recorrente dos resultados de atividades escolares dos alunos e, principalmente, a desmotivação para aprendê-las, desencadeando, às vezes, reprovação em Língua Portuguesa ou evasão escolar.

Dessa forma, para investigarmos *a interação entre aluno-aluno como fator de benefício para os alunos com dificuldade em aprendizagem de Língua Portuguesa*, que é nosso problema, tencionamos responder às seguintes *perguntas de pesquisa*:

- A discussão em interação com o (s) mediador (es) sobre um conteúdo (s) escolar (es) gramatical(is) complexo(s) esclareceria a(s) dificuldade(s) de aprendizagem (ns) do(s) mediado (s)?
- Qual (is) o(s) principal (is) recurso(s) estratégico(s) de mediação que o mediador instrumentaliza para orientar o mediado e, por consequência, o auxilia na construção de suas próprias resoluções?

Para desenvolver a nossa pesquisa, nos pautamos na hipótese de que *a interação entre mediador-mediado favorecerá a aprendizagem do mediado, em conteúdos escolares gramaticais, com orientação de um mediador, em Língua Portuguesa*. Sob esta condição, pretendemos, através da análise de dados, chegar a um consenso ao final dos resultados adquiridos.

Para se compreender teoricamente o presente estudo, tomamos pressupostos teóricos que estivessem relacionados ao contexto escolar, como a Sociolinguística Interacional, cujos autores consideram a interação humana, ponto essencial para negociação de conhecimentos, que discutiremos em capítulo específico. Dessa forma, baseamo-nos em autores como Gumperz (2002), Cook-Gumperz (2008), Goffman (2002), Bortoni-Ricardo (2005). Incluímos em nosso estudo para a análise da conversação Kerbrat-Orecchioni (2006) e

Marcuschi (2007). Ainda em relação ao aporte teórico, abordamos teoria Zona de Desenvolvimento proximal e os níveis de desenvolvimento: real e potencial, de Vygotsky (2005) e (2007), entre outros autores. Quanto ao procedimento metodológico empregado, o presente trabalho se insere na pesquisa qualitativa e participante, por estarmos interessados num estudo minucioso de um fato situado, relacionado a um grupo de pessoas - alunos - em um determinado contexto - sala de aula - e também por existir, neste mesmo procedimento, a integração entre pesquisadora/professora e pesquisados/alunos em ambiente escolar, o que possibilita à pesquisadora/professora mover ações de acordo com a realidade e necessidade do grupo envolvido: alunos. Além disso, incluímos o método de cunho etnográfico, com o objetivo de compreender detalhadamente qual (is) fator (res) traziam dificuldades de aprendizagem e interferiam na construção de novos saberes escolares.

O presente estudo encontra-se desenvolvido em cinco capítulos. No primeiro capítulo encontramos um panorama que envolveu a problemática “O fracasso escolar das minorias étnicas”, que envolvem grupos sociais desfavorecidos. É o surgimento da Sociolinguística que trouxe pesquisas e pesquisadores para discussões sobre a temática: linguagem e sociedade. Neste mesmo capítulo, consta a desmistificação sobre a deficiência linguística de crianças em ambiente escolar baseadas em estudos psicológicos, depois refutada por William Labov. Logo depois, encontramos pesquisas etnográficas baseadas no conceito de ‘competência comunicativa’, cujo conteúdo traz uma explicação coerente para a referida problemática. Integrando o capítulo citado, a Pedagogia culturalmente sensível aparece após a tentativa de sociolinguistas amenizar a interferência de traços dos dialetos estigmatizados de minorias étnicas, com relação à Gramática do inglês padrão a partir de materiais didáticos confeccionados.

No segundo capítulo, abordamos a Sociolinguística Interacional, sua constituição interdisciplinar, interesse de estudo, seus principais representantes como Gumperz e Goffman. Seguindo no mesmo capítulo, apresentamos a essência do termo interação e, por conseguinte, a interação face a face, que envolve uma gama de características durante uma conversa, principalmente em termos de organização. Além disso, discorreremos sobre a interação como processo comunicativo, o que, para a Sociolinguística, neste processo, as inferências indiretas são um aspecto importante para as instruções escolares em sala de aula. Finalizando o mesmo, a noção de enquadre de Bateson, advinda de outra área disciplinar, passa para as ciências sociais, trazendo novos conceitos, como Footing, de Goffman e as pistas de contextualização, de Gumperz.

Tratando do terceiro capítulo, discorremos a respeito da resposta vygotskyana sobre o que o aprendizado escolar contribui para o desenvolvimento da criança, como o nível de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento potencial, e, sobretudo, a Zona de Desenvolvimento Proximal, que aparece como o teor principal de sua teoria. Em prosseguimento, discutimos sobre a mediação como propósito educacional e seu objetivo para o nosso trabalho. A partir da proposta citada, inserimos a mediação direta e a mediação indireta para o contexto escolar, considerando a aprendizagem; surgindo, então, os mediadores e mediados. Sendo assim, caracterizamos cada mediador, considerando os seus perfis em sala de aula quando os mesmos discutiam, negociavam e orientavam os mediados.

Por fim, no quarto capítulo, descrevemos o ambiente escolar que nos serviu de espaço para investigação sobre o tema - a interação aluno-aluno. Em continuação, discutimos a importância de (pré) conhecer os alunos pelos quais somos responsáveis, pois o referido fator poderá influenciar no quesito aprendizagem. Prosseguiremos, apontando a turma 9º ano B como interesse de pesquisa, após procedimentos de observações e características inerentes a mesma. Ainda tratando de questões como aluno, professor, sala de aula e aprendizagem, no mesmo capítulo explicitaremos qual o tipo de pesquisa que o presente trabalho se insere, como também os procedimentos que utilizamos para adquirir o material durante as investigações, com o objetivo de fazermos uma leitura detalhada dos dados e, possivelmente, obtermos os resultados de acordo com o interesse da pesquisa.

Com relação às considerações finais, retomamos as perguntas de pesquisa que nortearam nosso trabalho, para respondermos de acordo com toda a investigação realizada, principalmente considerando os procedimentos metodológicos instrumentalizados durante a leitura detalhada. Além disso, rerepresentamos a hipótese levantada para sabermos se, a partir da referida leitura, poderíamos obter resultados que respondessem a mesma. Para finalizar, falamos da importância do tema interação aluno-aluno e da construção de ambientes de aprendizagem realizadas pelo professor.

CAPÍTULO I

1 Linguagem e sociedade

Linguagem e sociedade estão interligadas e se imaginarmos deixá-las isoladas ou, até mesmo, lado a lado, um fosso se constituiria. Assim, pensar em grupo de indivíduos é relacioná-los ao compartilhamento de uma língua, característica de uma macro comunidade ou de uma micro comunidade à qual são pertencentes.

De acordo com o momento histórico, teorias de linguagem se dividem de acordo com seus posicionamentos teóricos sobre o fenômeno linguístico, como também apresentam visões particulares do papel deste na vida social. Nesse sentido, teorias linguísticas definem, a sua maneira, a natureza e as características da linguagem (ALKMIN, 2005, p.).

Começamos pelo século XIX. O linguista e botânico Augusto Schleicher se propõe inserir a Linguística nas ciências naturais, distanciando-a da Filologia. Sendo assim, para ele, o desenvolvimento da linguagem era como uma planta que nasce, cresce e morre, de acordo com as leis físicas. E também um organismo natural que seguia o processo de evolução (Darwin). Segundo Câmara Jr. (1975 apud ALKMIM, 2005, p.22, grifo nosso): “... cada língua é o produto da ação de um complexo de substâncias naturais no cérebro e no aparelho fonador. *Estudar uma língua é, portanto, uma abordagem indireta a este complexo de matérias*”. Esta visão de Schleicher distancia questões sociais e culturais em relação ao fenômeno linguístico.

No século XX, apresenta-se o Curso de Linguística Geral, em 1916, através de Ferdinand Saussure. Nesta fase, questões como linguagem e sociedade aparecem desnudadas de características sociais, históricas e culturais inerentes ao fenômeno linguístico. Entende-se que a Linguística objetivava descrever apenas o sistema formal, a língua. Além disso, nada fora deste sistema era considerado, assim promulga-se o surgimento da abordagem imanente da língua.

Embora seja no século XX, a partir de 1930, sobrevieram novas visões que reverenciam a tríade: língua, cultura e sociedade. Entre eles, ressaltamos Mikhail Bakhtin (1929), Roman Jakobson (1960) e Émile Benveniste (1963).

Mikhail Bakhtin, contrário às ideias saussurianas, investe em seus estudos linguísticos a noção de interação verbal. Segundo Bakhtin (1990 apud ALKMIN, 2005, p.25, grifo nosso): “*A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas [...], mas pelo fenômeno social da interação verbal realizada através da enunciação ou enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua*”. Desse modo, a visão bakhtiniana associa à linguagem ao social.

Sobre o mesmo tema linguagem e sociedade, Roman Jakobson privilegia também a noção de comunicação, saindo assim apenas da questão estrutural da linguagem. Segundo Jakobson (1973 apud ALKMIN, 2005, p.25, grifo nosso): “... todo indivíduo participa de diferentes comunidades linguísticas e todo código linguístico é “multiforme e compreende uma hierarquia de subcódigos diversos, livremente escolhidos pelo sujeito falante”, segundo a função da mensagem, do interlocutor ao qual se dirige e da relação existente entre os falantes envolvidos na situação comunicativa”. Complementando esse pensamento, o autor apresenta aspectos relacionados ao ato de comunicação verbal: o remetente, a mensagem, o destinatário, o contexto, o canal e o código.

Ainda sobre o mesmo tema, Émile Benveniste (1963 [1976] apud ALKMIN, 2005, p.26, grifo nosso) diz que: “*a linguagem sempre se realiza dentro de uma língua, de uma estrutura linguística definida e particular, inseparável de uma sociedade definida e particular*”. Somando-se a esta última, conforme o mesmo autor, o homem se “situa necessariamente em uma classe, seja uma classe de autoridade ou classe da produção” e a *linguagem* como prática humana “*revela o uso particular que os grupos ou classes de homens fazem [dela] (...) as diferenciações que daí resultam no interior de uma língua comum*”. Sendo esses pontos acordados entre si, confirma-se a integração entre homem como ser social e a linguagem como parte inerente de uma específica comunidade.

1.1 O surgimento da Sociolinguística na década de 1960

Na década de 1960, a linguagem na educação começou a ser vista explicitamente como área de estudo acadêmico e de ação social, desenvolvendo-se em torno de uma temática específica: O fracasso escolar (STUBBS, 2002).

No mesmo período, como pré-advento da Sociolinguística, é pertinente apresentarmos pesquisadores e suas contribuições às quais subsidiaram, mais tarde, de forma contundente, as discussões sobre o referido problema.

Acrescentamos que os pesquisadores citados, que delinearemos abaixo, focalizavam seus interesses sobre o fenômeno linguístico associado à vida social e cultural. Há de se considerar, também, no período, a variedade linguística que se apresentava na sociedade vigente, sobretudo, em se tratando, entre outros fatores, da imigração.

Assim, destacamos dois pesquisadores com seus trabalhos de pesquisas que nos chamaram atenção:

O primeiro é Dell Hymes que, em 1962, lança um artigo apresentando alguns pontos centrais de uma nova área de estudo, a Etnografia da fala, que mais tarde foi renomeada de Etnografia da comunicação. Esta última dialoga com outras áreas como a Etnologia, a Psicologia e a Linguística. Dessa forma, caracterizam-se interdisciplinares. Este requisito auxilia na análise de seu foco de investigação - a comunidade de fala, que se entende como sendo:

[...] formada por um conjunto de falantes que compartilham efetivamente, pelo menos, uma língua, além disso, compartilham um conjunto de normas e valores de natureza sociolinguística: as mesmas atitudes linguísticas, regras de uso, os mesmos padrões sociolinguísticos [...] (FERNÁNDEZ, 1998).

Além do conceito de Competência comunicativa que:

[...] não envolve tão somente o código de uma linguagem, mas também o que dizer a alguém, como dizê-lo apropriadamente em uma dada situação. Além disso, envolvem o conhecimento cultural e social que os falantes presumem ter e que permitem usá-los para a interpretação das formas linguísticas (SAVILLE-TROIKE, 2003).

A nova disciplina tenciona descrever e interpretar o comportamento linguístico no contexto cultural, como também as funções da linguagem a partir da observação da fala e regras sociais de cada comunidade (ALKMIM, 2011).

O segundo pesquisador, o qual se interessa pela variação linguística, trata-se de William Labov que, em 1963 publica um trabalho sobre a Comunidade da Ilha de Martha's Vineyard, no litoral de Massachusetts-EUA, em que destaca os fatores sociais como explicação para a variação linguística. Em sua pesquisa, o autor associa as variáveis - idade, sexo, ocupação, origem étnica e atitude - ao comportamento linguístico dos vineyardenses. No caso, a variação ocorre de determinados fones em inglês.

Labov, em 1964, conclui sua pesquisa sobre a estratificação social do inglês em Nova Iorque e, através da mesma, fixa um modelo de descrição e interpretação do fenômeno linguístico no contexto social de comunidades urbanas, o novo paradigma foi nomeado de Sociolinguística Variacionista ou Teoria da Variação (ALKMIM, 2005, p.30).

Apresentados os pesquisadores, Dell Hymes e William Labov, e seus focos de interesses e trabalhos que geraram novas correntes de pesquisa, ressaltamos o surgimento da Sociolinguística.

De acordo com Cezário e Votre (2008, p. 146), a corrente de estudo estruturalista e a gerativista não inseriram em suas análises a variação, por estar fora da área do objeto da Linguística. Como motivo de insatisfação deste procedimento, ou seja, excluir as manifestações da língua do objeto da Linguística, muitos linguistas tomaram outros caminhos. Um destes caminhos contribuiu para a origem da Sociolinguística.

O termo Sociolinguística, uma das áreas da Língua, surge em 1964, através de um congresso organizado por William Bright, na Universidade da Califórnia, em Los Angeles (UCLA). No referido evento, contou-se com a presença de pesquisadores que tinham interesse e estudos na referida temática: a relação entre linguagem e sociedade. Entre eles, destacam-se John Gumperz, William Labov, Dell Hymes, John Fisher, entre outros (ALKMIM, 2011).

Mais tarde, em 1966, William Bright reúne os trabalhos apresentados no congresso e os publica sob a designação de Sociolinguistics. Além disso, escreve um capítulo introdutório denominado 'As dimensões da Sociolinguística'. Em seu teor, Bright define como objeto de estudo a diversidade linguística e explicita as características da nova disciplina. Ainda no mesmo capítulo introdutório, o autor apresenta a sua proposta de orientação, que seria mostrar a existência de uma sistemática de covariação entre a estrutura linguística e a estrutura social.

Na mesma obra, Bright apresenta as orientações que fundamentaram a pesquisa sociolinguística e, junto a isto, expõe um conjunto de fatores sociais que presumem estar relacionados à diversidade linguística, a identidade social do emissor ou falante, a identidade social do receptor ou ouvinte, o contexto social e atitudes linguísticas.

É importante ressaltar que, com a Sociolinguística, surgem pesquisas com explicações consistentes sobre o fracasso escolar que envolvia grupos sociais desfavorecidos, que se constituíam por minorias étnicas – porto-riquenhos, poloneses, italianos, negros, entre outros residentes nos Estados Unidos. Além disso, a centralidade da referida problemática girava em torno dos processos linguísticos e culturais das crianças em idade escolar e provenientes dos grupos sociais citados (ALKMIM, 2011).

Sobre as pesquisas, foram desenvolvidas as de cunho sociolinguístico e etnográfico, que tinham como objetivo compreender os fatores que geravam o insucesso de

crianças em idade escolar, como também estudiosos interessados em saber as implicações teóricas e práticas do processo na sociedade norte-americana.

Cook-Gumperz (2008) detalha as prerrogativas sobre a problemática, fracasso escolar, e refutação da teoria defendida no contexto norte-americano.

A década de 1960 nos apresenta dois paradoxos sobre o fracasso escolar. A nosso ver, o primeiro deles é de que, mesmo que crianças oriundas de grupos desfavorecidos chegassem às escolas munidas de bases socioculturais diferentes, a relevância estava como a linguagem escrita se apresentava na sala de aula. O segundo paradoxo, acreditamos, seria atribuir o fracasso escolar ao modo como as crianças usavam a linguagem, ou seja, ela era vista como uma habilidade inata (COOK-GUMPERZ, *op.cit.*, p. 55).

Debates educacionais e políticos propuseram várias explicações sobre o fracasso escolar de crianças pobres. Um dos caminhos apontados politicamente seria analisar de “maneira científica”, através da Psicologia, as causas que fizeram surgir a problemática vigente. Assim, traçaram-se os perfis das crianças, utilizando como método, a aplicação de testes, entrevistas e observações do comportamento escolar (SOARES, 2008, p.19).

Por fim, os resultados caracterizaram as crianças como sendo possuidoras de carências e deficiências, isto é, carências afetivas, deficiências perceptivas e motoras, privação cultural e déficit linguístico. Totalizando as características do estudo psicológico, com relação ao perfil das crianças, surge a teoria da deficiência cultural (*op.cit.*, p.19). A este termo, note-se que subjaz a ideia de explicar a marginalização dos pobres os quais se constituíam por minorias étnicas que, por se sentirem e verem suas crianças discriminadas socioeconomicamente, exigiam igualdade de oportunidades.

Detalhando uma das razões do insucesso das crianças na alfabetização, tem-se o déficit linguístico como foco central da deficiência cultural, que traz (pré) julgamentos para o desempenho escolar de crianças.

Sob a ótica da teoria da deficiência cultural, as crianças chegavam às escolas munidas de uma linguagem precária, ou seja, com um vocabulário pobre, utilizando frases incompletas, curtas e monossilábicas, com a sintaxe problemática. Além disso, no processo comunicativo usa mais recursos não verbais em comparação aos verbais, entre outros. Ou seja, as crianças são destituídas linguisticamente (SOARES, *op.cit.*).

O conjunto que forma a linguagem precária das crianças, reconhecido como déficit linguístico, estaria associado à capacidade intelectual das mesmas. Assim, supõe-se que as habilidades linguísticas seriam equivalentes às habilidades cognitivas, tal argumento prejudicaria sua aprendizagem na alfabetização (*op.cit.*, p. 21).

Ainda, de acordo com a deficiência cultural, o déficit linguístico era resultado do ambiente familiar pouco estimulante linguisticamente, onde crianças com baixo nível de desempenho escolar cresciam. Este pressuposto defendia que o potencial comunicativo da criança viria da qualidade e quantidade de processos interacionais entre o adulto e a criança. Assim, o déficit linguístico se torna a principal causa para as dificuldades de aprendizagem de minorias étnicas (SOARES, op.cit., pp.21-22, COOK-GUMPERZ, op. cit. pp. 55-56).

Sendo assim, com o intuito de restituir as supostas deficiências e carências linguísticas originadas do seu próprio ambiente, implementaram-se os programas de educação compensatória os quais se compõem de programas de educação pré-escolar, com objetivo de uma intervenção precoce na educação da criança e, assim, prepará-la para a escola, para que, por consequência, não ocorram problemas de aprendizagem.

A base de alicerce dos programas educacionais, entre outros, era ensinar a gramática do inglês padrão, observando a aprendizagem de regras gramaticais como preparação para a alfabetização das crianças em idade escolar (SOARES, op.cit.).

Embora se pensasse que a educação compensatória beneficiasse as referidas crianças, verificou-se que não houvera resultados concretos que se concluíssem sobre a melhoria da aprendizagem das mesmas, quando ocorria tal fato, não era significativo.

Sendo assim, o que se apontava com o déficit linguístico de minorias étnicas opunha-se às descobertas linguísticas, especificamente, a diversidade linguística, durante a década de 1960. Sobre a diversidade linguística, pesquisadores observariam que a relação entre falar e pensar não era tão simples quanto ao resultado nomeado por déficit linguístico.

Neste contexto e período, além da Etnografia da comunicação, a Sociolinguística Variacionista apresenta-se para refutar a teoria do déficit linguístico, considerando estudos empíricos sobre a linguagem e o repertório linguístico- cultural de crianças em comunidades de fala (Cf. BORTONI-RICARDO, 2005, p. 118).

Acrescentamos que a disciplina em questão parte do princípio de que:

[...] é uma área que estuda a língua em seu uso real, levando em consideração as relações entre a estrutura linguística e os aspectos sociais e culturais da produção linguística [...], e [...] a variação e mudança são inerentes às línguas [...], por isso [...] devem ser levadas em conta na análise linguística (CEZÁRIO & VOTRE, 2008, p. 141).

Ainda sobre a temática do déficit linguístico, Soares (2008) e Cook-Gumperz (2008) concordam que as pesquisas labovianas, embora de cunho quantitativo e centralizadas na descrição das variações linguísticas em determinadas comunidades de fala, trouxeram contribuições relevantes de forma efetiva, quando apresentam os resultados iniciais sobre as

relações entre linguagem e classe social, mas também relacionadas às variedades do inglês não padrão utilizadas por grupos sociais étnicos (negros e porto-riquenhos de Nova Iorque) (SOARES, op.cit.; COOK-GUMPERZ, op.cit.).

Soares (op.cit., p.43) diz, também, que se pode atribuir a Labov a desmistificação de que a deficiência linguística de minorias étnicas, deduzidas por resultados psicológicos, motivaria as dificuldades de aprendizagem de crianças. As pesquisas labovianas mostraram contradições entre os resultados de suas investigações e a “tese do déficit linguístico”. A referida desmistificação aparece de modo claro em seu artigo: *The Logic of Non-standard English (A lógica do inglês não padrão)*, sobre o vernáculo afro-americano cotidiano, texto apresentado num encontro de Linguística e Estudos da linguagem, Linguística e o ensino do inglês-padrão a falantes de outras línguas ou dialetos (SOARES, op.cit.; COOK-GUMPERZ, op.cit.).

Por fim, Labov enfatiza que as crianças dos guetos, de grupos sociais desfavorecidos, possuem um vocabulário básico da mesma forma que a de crianças de classes privilegiadas e, por este motivo, dominam dialetos que são sistemas linguísticos bem estruturados, além de terem a capacidade para a aprendizagem do que se propõe na alfabetização (SOARES, op.cit.).

1.2 A Etnografia da Comunicação e a Hipótese do descompasso na década de 1970

É relevante lembrarmos de que três princípios essenciais, base de apoio sociolinguístico inicial, fundamentaram uma visão renovada e científica sobre a heterogeneidade linguística das minorias étnicas, valorizando-se, assim, as comunidades de fala diferenciadas. Compreendemos que sejam eles, *o relativismo cultural, a heterogeneidade linguística inerente e a relação entre forma e função linguística*.

O princípio do relativismo cultural fez com que a Sociolinguística expandisse a noção de equivalência, resumida apenas à avaliação de diferentes línguas, para a avaliação das muitas variedades ou dialetos de uma mesma língua. Já a heterogeneidade linguística inerente, encaminhava os estudos sociolinguísticos para os fenômenos que não tinham sempre a mesma forma na língua. Enquanto a relação entre forma e função linguística ressaltou o contexto de uso da língua. A noção de comunidade de fala se tornou objeto de estudo. Por um lado, procurou-se compreender a estrutura complexa, que se constituiu por variedades sociais, regionais e funcionais e, por outro lado, o sistema de regras culturais que governavam o processo comunicativo na comunidade linguística (BORTONI-RICARDO, 2005).

Assim, expostos os princípios essenciais que elevaram a heterogeneidade linguística para a condição de estudo científico, na mesma década de 1970, a pesquisa empírica sobre as trocas comunicativas em sala de aula passou a ser alvo de atenção sociolinguística (COOK-GUMPERZ, op.cit., p.60).

Ainda de acordo com Cook-Gumperz (op.cit., p.60), no período, o contexto escolar que se apresentava era que as escolas urbanas abrigavam uma sociedade heterogênea, oriundas de diversificadas etnias. Além disso, seus participantes alternavam variedades que eram comuns ao repertório linguístico da comunidade de fala em concordância com as normas específicas do contexto. Enquanto isso, os programas de educação compensatória, que se constituem de programas de educação pré-escolar, não obtiveram resultados satisfatórios com relação ao desempenho escolar de minorias étnicas, com dificuldades de aprendizagem.

Sendo assim, surge uma nova explicação para o baixo desempenho escolar de crianças, o descompasso entre a língua de casa e a língua da escola, ou seja, a Hipótese do descompasso, a referida problemática, a nosso ver, trata-se de uma divisão em que, por um lado, as crianças de origem étnica usam naturalmente o seu dialeto em sua comunidade de fala e, por outro lado, as mesmas crianças passariam a ter um determinado controle do seu dialeto ou ausência do mesmo, devido à imposição da variedade padrão em contexto escolar.

A partir do pressuposto de que o descompasso entre língua/casa e língua/escola seria o motivo para o baixo rendimento escolar, apontam-se duas urgências: a primeira seria como organizar atividades de aprendizagem e currículos com o objetivo de que estudantes, de origem cultural diferente, fossem beneficiados igualmente como os demais, em se tratando de atividades escolares; enquanto a segunda urgência seria tentar fechar a lacuna entre o lar e a escola.

Junto às duas emergências, com o objetivo de tornar a sala de aula um ambiente de aprendizagem, o professor teria a função de mediador cultural, ou seja, faria a mediação entre os diferentes códigos no repertório linguístico das crianças, com o intuito de que os programas de ensino pudessem se espelhar no que as mesmas aprendiam em casa (COOK-GUMPERZ, op.cit.; p.60).

A Etnografia da comunicação surge nesta fase de pesquisa com o objetivo de proporcionar um conhecimento detalhado sobre interações verbais em sala de aula, principalmente relacionado aos processos de aprendizagem, em interface com a noção de competência comunicativa que, no período, explicou o fato de que falantes e ouvintes dependem de conhecimentos que vão além do aparato fonológico, léxico e da estrutura gramatical pronta no processo interativo. Ou seja, de acordo com o referido estudo, ao uso da

língua deve-se levar em consideração a cultura e as normas específicas do contexto, sendo assim, pode dizer que há certos limites para as escolhas das opções comunicativas e a interpretação do que se diz durante as trocas comunicativas (Cf. COOK-GUMPERZ, 2008).

A exposição acima confere a primeira importância dos estudos dos etnógrafos, principalmente sobre a noção de competência comunicativa, que expusemos anteriormente, para estudo sobre as interações verbais no âmbito escolar, considerando os processos de aprendizagem. A segunda importância do referido conceito é sua aplicação à tarefa de indicar o que envolve a capacidade de gerar e compreender mensagens pelos falantes no processo interativo.

Em suma, os etnógrafos da comunicação apresentaram a confirmação de que há regularidades mensuráveis nos níveis de estrutura e interação social as quais estão associadas tanto às capacidades subconscientemente internalizadas quanto às regras gramaticais. Dessa forma, a monitoração dessas regularidades é uma exigência para efetivar o processo comunicativo (COOK-GUMPERZ, op.cit. p.60-61).

No mesmo período, destacamos outro estudo etnográfico sobre a linguagem. Por não explicarem suas observações, considerando sistemas abstratos de regras e categorias, por compreenderem que o falante obrigatoriamente não deve se controlar para falar, os etnógrafos da comunicação alegam que, mesmo que a gramática seja compartilhada pelos indivíduos, há regras sistemáticas socialmente divididas e, assim, comunicativamente consideráveis, de uso da língua, que não são unificadas para os falantes (COOK-GUMPERZ, 2008).

Assim, pesquisadores etnógrafos consideram que as aptidões comunicativas, de qualquer grupo social, deverão ser vistas como repertório, que é compreendido como sendo um sistema geral formado por uma variedade de outros subsistemas, nem todos compartilhados por todos os falantes. Dessa forma, em um encontro social, os participantes elegem entre as opções reservadas do seu repertório linguístico, em concordância com as normas linguísticas, culturais e sociais, para aplicá-las em certas situações. Pelas razões colocadas, etnógrafos dizem que a variação linguística faria parte do repertório linguístico dos falantes e deverá ser explorada em análise sociolinguística (op. cit., p. 62).

Além dos resultados expostos, podemos dizer que houve uma mobilização da Etnografia da comunicação em relação aos estudos sobre as trocas comunicativas, levando em consideração a preocupação com a Hipótese do descompasso, a qual foi indicada como fator principal de reprovação. Concordando com os mesmos sobre variedade linguística, podemos dizer que o uso linguístico de dialetos estigmatizados é intrínseco ao repertório linguístico de

um grupo social, por realizar-se naturalmente, o que, em nossa opinião, geraram conclusões superficiais, que foram refutadas através de estudos empíricos em sala de aula.

Ainda na década de 1970, os etnógrafos da comunicação se concentraram na referida problemática da Hipótese do descompasso. Acrescentamos que as observações de etnógrafos sobre dificuldades de aprendizagem, tendo como pressuposto a referida hipótese, não estão relacionadas apenas ao conteúdo e às técnicas de instruções, mas, segundo argumento de especialistas, o ambiente de aprendizagem construído pela interação entre o cenário, o uso da língua do professor, como também do aluno, e o conteúdo disciplinar afetariam a transmissão de conhecimento.

Este pressuposto se baseia no fato de que se levarmos em consideração que o ensino e a aprendizagem devem ser vistos como processos interativos, em que o uso da língua, em seu significado referencial e conotativo, difere entre o lar e a escola, provavelmente a transmissão de informação se tornará comprometida devido à continuação de interpretações incorretas as quais farão com que não haja motivação para aprender.

Desse modo, pesquisadores comprovaram que a preocupação maior reside no fator interpretação. Esta, relaciona ao modo como as formas heterodoxas da linguagem são interpretadas e que geram estima ao grupo, conseqüentemente, se constroem barreiras, ficando difícil superar por meio do ensino na sala de aula (Cf. COOK-GUMPERZ, 2008).

1.3 A origem da Pedagogia Culturalmente Sensível e sua aplicabilidade em sala de aula

Na década de 1960, a Sociolinguística se preocuparia com a interferência de traços dos dialetos estigmatizados, de grupos sociais minoritários, na aquisição da variedade-padrão da língua, no âmbito escolar (BORTONI-RICARDO, 2005). A referida preocupação está relacionada ao fato de que não se reconhecia que crianças de minorias étnicas possuíam seus próprios repertórios linguísticos, construídos em interação com seu grupo social, surgindo, assim, barreiras linguísticas entre variedade não padrão e variedade padrão.

Dessa forma, surgiram estudos que se dividiram em dois caminhos: o estudo sobre a organização interna das variedades socioletais, de um lado, e, de outro, o estudo sobre fatores sociais externos direcionados para atitudes sociais sobre a dialeção étnica e social (op.cit., p.119).

Dos caminhos apresentados, nos restringiremos apenas ao do primeiro estudo, este último realizado pelas mãos de Labov e colaboradores, entre eles, Joan Baratz, Roger

Shuy e Walt Wolfram. Um dos trabalhos dirige-se à estrutura do inglês, que envolve os falares de porto-riquenhos e negros de Nova Iorque, voltado para a linguagem de adolescentes. O segundo estudo relaciona-se ao inglês negro vernáculo que se direciona para a descrição da forma e usos de dialetos minoritários (op.cit. p. 119).

Como resultado, as pesquisas sobre os traços dos dialetos estigmatizados possibilitaram análises contrastivas da interferência dialetal de crianças com relação à aprendizagem de leitura e escrita.

Dos colaboradores de Labov, Joan Baratz, Roger Shuy, Walt Wolfram e Ralph Fasold, concentraram seus esforços - além de estudos sobre a descrição linguística - na confecção de material didático construído a partir do dialeto não padrão das crianças, de grupos minoritários.

Destacamos que, na mesma década, havia como parte dos objetivos da Sociolinguística Variacionista, propostas direcionadas para a educação de minorias étnicas. Iniciaram-se, então, análises contrastivas entre variedade não padrão, faladas por crianças de origem étnica, e variedade padrão. Realizando-se tal procedimento, estudiosos confiavam que o baixo rendimento escolar de crianças poderia ser resolvido se, da mesma forma, resolvesse o que se chamou de ignorância recíproca, de acordo com William Labov, ou seja, professores não tinham conhecimento das regras dos dialetos de crianças minoritárias - seus alunos - e os mesmos desconheciam as regras da variedade padrão da instituição escolar.

A nosso ver, a proposta sociolinguística, que delinearemos a seguir, relaciona-se a uma conclusão que Labov chamou de ignorância recíproca, mas também como tentativa inicial para propiciar a aprendizagem de minorias étnicas.

Um grupo de pesquisadores estadunidenses, entre eles, Joan Baratz e Roger Shuy, propõe uma abordagem bidialetal para a alfabetização de crianças, fazendo parte da referida abordagem uma cartilha confeccionada com dialeto não padrão minoritário. A partir daí, o procedimento seria fazer com que crianças aprendessem a ler através das cartilhas dialetais, objetivando a familiarização de materiais escritos e didáticos em inglês padrão; entretanto, não obtivera bons resultados satisfatórios (op.cit., p. 128).

Sobre a abordagem bidialetal, no caso a cartilha formada com dialeto não padrão, como não trouxera resultados desejados, em nossa opinião, a dificuldade reside na ausência da linguagem em prática, isto é, a variedade padrão possivelmente seria corporificada ao dialeto não padrão, caso houvesse a prática de uma linguagem oralizada.

Dessa forma, acreditamos que é a partir de em uma linguagem na prática, que, após proposta bidialetal para alfabetização, surge o conceito de uma Pedagogia culturalmente sensível, de Frederick Erickson (BORTONI, 2005).

O referido conceito surgiu do cerne da tradição de estudos etnográficos interpretativos que têm como foco principal a vida no interior das escolas e a relação entre a socialização das crianças no lar e nas escolas. Sua proposta seria criar ambientes de aprendizagem no espaço escolar, onde se proporcionassem participação social, modos de falar e rotinas comunicativas que fizessem parte da cultura dos alunos. A combinação desses aspectos aos processos interacionais ajudaria na transmissão de conhecimento, ao mesmo tempo em que podem ativar nos alunos processos cognitivos associados aos processos sociais que os mesmos já conhecem.

Além disso, Erickson, 1987 (apud BORTONI, 2005, p. 118) disponibiliza essa pedagogia como forma de amenizar os efeitos negativos que são gerados da incongruência entre as culturas dos professores e dos alunos em ambiente escolar. De acordo com sua visão, a instituição, como ressaltou Bortoni, teria uma participação ativa na implementação da pedagogia citada.

Com o esforço para o desenvolvimento deste processo, haveria possibilidade de reduzir os problemas de comunicação entre professores e alunos, desenvolver a confiança e impedir a gênese de um conflito que ultrapassa as dificuldades de comunicação já existentes, que transformam salas de aula em arena de lutas, em se tratando de trocas de identidade negativas entre professores e alunos.

Na perspectiva da proposta inclui-se, durante o momento de participação social, estilo de falar dos alunos em rotinas que envolvam a oralidade no processo de ensino e aprendizagem na aula, pois são dois aspectos que ajudam a incentivar os alunos e os tornam motivados, principalmente se não forem interrompidos em sua participação nas atividades diárias quando não realizarem uma regra não padrão.

Em sua função, de acordo com essa pedagogia, quando o professor percebe a não realização da regra não padrão pelo aluno, ele/ela com devido cuidado, para não transformar a participação social e o estilo de falar dos alunos numa situação de conflito e estigmatização, deve considerar dois fatores primordiais: a identificação e a conscientização da diferença.

Neste caso, o primeiro fator estaria relacionado ao próprio professor, quer dizer, a identificação ficaria prejudicada pela falta de atenção ou pelo desconhecimento que o professor teria da regra. O segundo estaria ligado à conscientização do professor para o aluno, ou seja, o professor abriria um espaço extra para conscientizar os alunos a respeito das

diferenças de estilos de falar, para que os mesmos possam monitorar os seus próprios estilos. E também não estigmatizem os outros existentes (BORTONI, op.cit).

Considerando ainda os estilos de fala, Erickson 1987(apud BORTONI, 2005), segundo nossa compreensão, distingue duas áreas de conflito para este fator: quando o/a professor/a faz do estilo de falar da criança uma área de conflito, a criança aceita o conflito e torna seu estilo interacional aos poucos mais distinto do estilo do professor. Significando dizer que a criança passaria a estigmatizar o seu estilo de falar, construindo, dessa forma, preconceito em torno do mesmo, pois, não consegue incentivo no estilo da professora para monitorar o seu próprio estilo. Diríamos que, neste caso, o fator que não havia sido incluído teria sido conscientizar a criança sobre as diferenças para que com este incentivo pudesse monitorar o seu próprio estilo. De outro lado, quando o estilo de falar da criança não é uma área de conflito, conforme Erickson, a criança poderá se adequar à língua-padrão.

Neste caso, não haveria estigma para a criança, pois aconteceria essa adequação naturalmente, com a intervenção do professor no momento necessário e sem interromper a sequência do evento, através da conscientização das diferenças para a criança, tornando-se menos traumático para a mesma. O que, a nosso ver, é reconhecer que a sala de aula é caracterizada pelas heterogeneidades existentes, além da linguagem, culturas, comportamentos, níveis de aprendizagem, visões de mundo, opiniões, entre outras. Visualizando-a assim, se tornaria um espaço de descoberta interpessoal da aprendizagem entre professores e alunos.

CAPÍTULO II

2 A Sociolinguística Interacional

A Sociolinguística Interacional apresenta-se como uma ramificação das ciências sociais que dialoga com a Linguística, a Pragmática, a Antropologia, a Sociologia, a Psicologia Social, entre outras, tornando interdisciplinar, incluindo a sua origem, pois a mesma se desenvolveu da Sociolinguística Variacionista, Etnografia da Comunicação e Sociologia da Linguagem (BORTONI-RICARDO, 2005).

Exposta como uma disciplina que envolve várias tendências em seu arcabouço. Há, de forma semelhante, teóricos que contribuíram com seus postulados para os fundamentos da referida disciplina.

Da área de Sociologia, destacamos Goffman (1967, 1974) e Garfinkel (1967) os quais colaboraram com seus trabalhos para análise da conversação. Goffman, nesta área, influenciou sociolinguístas interacionistas com trabalhos sobre interação social, como a noção de footing e processos de figuração, enquanto Garfinkel, com a Etnometodologia, disciplina que estuda a língua em seu contexto social, complementa a interface entre Sociologia e Sociolinguística Interacional.

Da Filosofia da linguagem, colaboraram Strawson (1950), Austin (1962) e Searle (1969), filósofos que entendem a linguagem como forma de ação, cujas reflexões dos mesmos se pautam nos tipos de ações humanas que se realizam através da linguagem. Desse modo, influenciam a Sociolinguística Interacional com a teoria de atos de fala, locucionário, ilocucionário e perlocucionário. Acrescentamos ainda Paul Grice, filósofo americano, com os postulados conversacionais, cujo princípio básico que rege a comunicação humana é o da cooperação. Por último, temos a noção de contexto e competência comunicativa, desenvolvidas por Dell Hymes, na disciplina Etnografia da Comunicação, mas que serviram de base para análise interacionista, proposta da Sociolinguística Interacional (KOCH, 2010, pp. 17-53).

Distinguindo a Sociolinguística Interacional da Sociolinguística Variacionista, esta última já delineada no capítulo I, Garcez (2011) apresenta detalhes relevantes que compõem a disciplina citada.

A Sociolinguística Interacional pauta-se em responder questionamentos como “O que está acontecendo aqui”, neste cenário de ação humana, do ponto de vista dos envolvidos

na interação social. Por isso, o interesse da disciplina incide sobre a ação humana quando faz uso da linguagem, desta forma, procura analisar situadamente o que os envolvidos, inseridos em um dado contexto, estão fazendo mutuamente. Assim, resulta que estudam o processo comunicativo em contextos interacionais face a face.

Dando ênfase às ações realizadas através do uso da linguagem, ressaltamos que os envolvidos, no processo comunicativo, podem criar expectativas direcionadas às referidas ações a se construírem durante o processo interacional, então os mesmos as analisam a todo o momento através do questionamento ‘O que está acontecendo’ (op. cit.).

Concordando com a exposição acima, Ribeiro & Garcez (2002) dizem que:

[...] considerando-se a natureza sutil e indireta dessas mensagens, a posição do interlocutor – segundo Goffman – é a de quem procura entender o significado do discurso a partir do contexto interacional, indagando sempre “onde se situa o contexto de fala”, “onde está a realidade de uma dada interação?” e “O que está acontecendo?”, “Por que isso agora?”.

Ainda segundo Garcez (2011), os estudiosos interessados em evidenciar analiticamente o que os envolvidos estão realizando na fala em interação seguem certos procedimentos metodológicos e analíticos, entre eles, anotar e analisar como os envolvidos tornam significantes as pausas, as inspirações, os risos e os comportamentos não vocais, os quais podem ser apenas impedimentos, caso o interesse esteja pautado em fazer relações entre as formas linguísticas e os aspectos das categorias da estrutura social no qual estão envolvidos para, por exemplo, evidenciar e descrever a variação e a mudança linguística.

Assim, o interesse sobre os participantes da ação social situada diferencia o foco de atenção dos sociolinguístas interacionistas dos demais pesquisadores, que estudam sobre as relações entre linguagem e sociedade (GARCEZ, 2011).

Apresentado o panorama de sua constituição disciplinar e os teóricos diversos que contribuíram para fundamentá-la, como também o interesse de pesquisa, Garcez (2011) aponta como estudiosos referenciais do estudo sobre interação, Gregory Bateson, John Gumperz e Erving Goffman.

Em se tratando de John Gumperz, o mesmo se refere aos sociolinguístas interacionistas como sendo teóricos da ação ou conflito, por entenderem que a interação é constitutiva da ordem social (BORTONI-RICARDO, 2005).

Com base nesta visão, Figueroa (1994 apud BORTONI, 2005, p.148) confirma que a teoria sociológica de Gumperz fundamenta-se na interação humana por compreender que “os significados, a ordem, as estruturas não são predeterminadas, mas evoluem, no curso

da própria interação, baseados numa ampla gama de fatores, materiais e psicológicos” (FIGUEROA, op.cit.).

Entende-se, e o próprio Gumperz (2002) explicita, que em primeiro lugar uma elocução poderia ser entendida de várias formas, o que dependeria de como os participantes interpretariam certas elocuições, para isso estes se baseariam nas definições do que ocorre no momento interativo. Acreditamos que por isso Gumperz defende o pressuposto de que os significados, a ordem e as estruturas não são fixas, mas se faria construir dependendo da situação social em que estão inseridos falante e ouvinte e, por conseguinte, se reconstruiriam na medida em que houvesse cooperação social.

Neste mesmo pressuposto sobre elocuições, a diversidade linguística, de acordo com Gumperz (2002, p.150), seria como um recurso comunicativo nas interações verbais do cotidiano, significando dizer que estão à disposição dos participantes. Além disso, em uma conversa, os participantes “para categorizar eventos, inferir intenções e apreender expectativas sobre o que poderá ocorrer em seguida” tomam como sustentação determinados conhecimentos e estereótipos relacionados às diversificadas maneiras de se expressar (op.cit.).

Sobre os conhecimentos e estereótipos, Gumperz diz que: “Esse conjunto de informações internalizadas é crucial para a manutenção do envolvimento conversacional para sustentar o envolvimento conversacional e para o uso eficaz de estratégias persuasivas” (op.cit., p.150).

Da mesma forma anteriormente discutida, que envolve a teoria sociológica de Gumperz, acreditamos que quando os significados, a ordem e as estruturas evoluem em interação, por não serem estáticas, os participantes se apoiam em informações que têm internalizadas para manter a conversa e envolver o outro de alguma forma no processo interacional. Portanto, se construindo e reconstruindo à medida que a interação se desenvolve. Dessa forma, compreendemos porque Gumperz privilegia como foco de atenção as Pistas de contextualização, conceito a ser tratado posteriormente.

Entre as várias características já citadas, a Sociolinguística Interacional valoriza também o contexto, por entendê-lo como criação conjunta dos participantes que estão presentes no encontro e que, ainda, se refaz a todo o momento interacional, configurando-se assim como um processo dinâmico, mas preciso devido ao desempenho dos participantes.

Com relação ao contexto, Erickson & Shultz (2002) não o veem apenas como um ambiente físico, como uma parte da casa ou até mesmo como a calçada em frente à farmácia. Para os autores, o contexto se “constitui pelo que as pessoas estão fazendo a cada instante e por *onde* e *quando* elas fazem o que fazem” (op.cit., 217, grifo dos autores).

Perpassando o seu significado, os mesmos dizem que os próprios indivíduos em interação se tornam ambientes um para o outro. Para os autores,

Em última instância, um contexto social consiste, a princípio, na definição, mutuamente compartilhada e ratificada, que os participantes constroem quanto à natureza da situação em que se encontram e, a seguir, nas ações sociais que as pessoas executam baseadas em tais definições. (ERICK & SHULTZ, 2002, p.217.).

Assim, os mesmos dizem que os próprios indivíduos em interação se tornam ambientes um para o outro. Esse posicionamento de ambos, acreditamos que se relaciona ao fato de que o contexto é construído até pelos indivíduos que estão um na presença do outro. E assim, esse grupo diz que “um contexto social consiste, a princípio, na definição, mutuamente compartilhada e ratificada, que os participantes constroem quanto à natureza da situação em que se encontram e, a seguir, nas ações sociais que as pessoas executam baseadas em tais definições” (op.cit.).

Confirma-se então que o contexto é feito e também refeito pelos mesmos indivíduos durante a interação social, ele poderá mudar, como fora dito, a cada momento, e acontecendo essa mudança, a relação dos participantes é novamente redirecionada, pois quem era falante e dera início a conversa passaria a ouvinte, havendo sempre a permuta simultaneamente. Para os autores, através deste redirecionamento entre participantes, se produzem variados arranjos da ação conjunta, isto é, em determinado momento participantes podem estar discutindo sobre política, em outro momento passam a falar sobre futebol, por exemplo.

2.1 A interação

Em sua própria essência, o termo interação já acopla traços definidores expressivos. Veja-se que em sua raiz (inter) tem-se a ideia de influência recíproca, logo depois (ação), que nos conduz a pensar em algo compartilhado de forma reflexiva. Além disso, a definição do referido termo reflete que toda a ação do indivíduo no mundo se insere num quadro social, é baseada em regras histórico-culturais e não é passiva ideologicamente (MORATO, 2005, p. 316).

2.1.1 A interação face a face

Para Kerbrat-Orecchioni (2006), “a situação mais comum de exercício da linguagem é aquela em que a fala circula e se troca e em que se permutam permanentemente os papéis do emissor e do receptor”.

Neste sentido, compreende-se que a referida situação configura-se para o indivíduo a experiência linguística: a comunicação oral face a face, que se constitui pelo menos por dois participantes em uma atividade de fala, cada um em seus turnos.

A prática da fala envolve a interação, isto é, durante o processo comunicativo, os indivíduos se influenciam e são influenciados mutuamente da seguinte forma: “falar é trocar, e mudar na troca” (op. cit., p. 8).

No que se refere à interação, Kerbrat-Orecchioni (2006) diz que: “[...] para que haja troca comunicativa, não basta que dois falantes (ou mais) falem alternadamente; é ainda preciso que eles se falem, ou seja, que estejam, ambos engajados na troca e que deem sinais desse engajamento mútuo [...]”.

Em complementação ao pensamento da autora, compreendemos que o processo interativo instrumentalizado pela linguagem exige que envolvidos não apenas troquem mensagens entre si, ou seja, pergunta e resposta, resposta e pergunta, mas se envolvam a tal ponto no jogo do ir e vir de palavras simultaneamente e com o compromisso implícito de que falantes e ouvintes se mostrem receptivos durante a cooperação social.

E para manter o referido compromisso, é preciso que falantes e ouvintes estejam atentos a determinadas regras sociais, advindas de uma cultura compartilhada ou de outra cultura que interferem para a manutenção, mas também a continuação do processo interativo.

2.1.2 A interação e as inferências indiretas em sala de aula

Foi de suma importância os microestudos etnográficos pormenorizados em sala de aula para a descoberta de limitações nas interações que, muitas vezes despercebidas, dirigem as interações e evidenciam convenções e padrões de julgamentos que influenciam posicionamentos avaliativos dos professores em relação ao desempenho de alunos (Cf. COOK-GUMPERZ, 2008).

Para exemplificar, consta o estudo de Florio (1978) sobre estruturas participantes que possuem nomes fixos, entre eles, ‘hora do brinquedo’. Pode-se dizer que cada uma dessas situações de aprendizagem inclui diversas maneiras de interação, como também diversos padrões para a avaliação de comportamentos e interpretação do que acontece nas referidas situações.

Sob este prisma, compreende-se que seja relevante fazer conhecer o caráter interativo das trocas verbais e mostrar que a transmissão de informações é gerida de maneira interativa. Todavia, postula-se que o foco nas estruturas organizacionais da comunicação verbal não basta por si mesmo (op.cit., p.69). Assim, se incluiria uma abordagem de interpretação direcionada para o falante, por consequência, para processos interpretativos que justifiquem a percepção do indivíduo.

Dessa forma, a Sociolinguística Interacional refere-se a “interpretação e as avaliações que os falantes e ouvintes fazem dos significados nas interações.” Significando dizer que não encerra seu interesse apenas nas limitações da interação.

Além disso, por ter característica interdisciplinar - assunto exposto no início do presente capítulo - se pauta na posição teórica de Paul Grice por considerar que “o significado deve ser definido em termos do efeito que o indivíduo pretende produzir por meio da mensagem que envia” (op.cit.; p.69). Assim, os atos e atividades de fala, determinados pela força não-locucional ou intenção do falante, ficariam sendo as principais categorias de análise.

De acordo com a análise dos atos de fala, os conversacionalistas tomam como fundamento pressupostos dependentes do contexto, alguns tipos de conhecimento extralinguístico e o significado referencial, com o objetivo de fazer interpretações.

Contextualizando a análise dos referidos atos acima, considere-se uma situação em que a professora após fazer uma pergunta em sala de aula, os alunos começam a falar ao mesmo tempo. Diante da confusão instaurada, ela diz que não está vendo nenhuma mão, em referência aos alunos. Tal declaração é interpretada como pedido para que os alunos levantem a mão e, conseqüentemente, um pedido indireto de silêncio, em lugar de uma afirmação descritiva (COOK-GUMPERZ, 2008, p.70).

Desse modo, a referida exposição nos leva a considerar que, principalmente, saberemos qual é o propósito de uma instrução para inferir o seu objetivo a partir de certa declaração ou seqüências de declarações. Por isso, pode-se compreender que as inferências indiretas, além de ser um aspecto presente na comunicação humana, auxiliam no êxito de instruções em sala de aula.

Contrariando a importância de inferências indiretas para o contexto escolar, o objetivo explícito do discurso escolar postula que informações relevantes sejam claramente lexicalizadas ou expostas em palavras, entretanto sabe-se que, na verdade, através do referido procedimento não se alcança a devida clareza na prática diária em contexto escolar.

Assim, determinadas instruções gramaticais que se apresentam simples e claras para professores e gramáticos, para Sociolinguística Interacional deverão ser postas em ação, considerando um conjunto complexo de entendimentos os quais devem ser negociados durante o processo interativo em sala de aula. O motivo relaciona-se ao fato de que, em negociação, os falantes e os ouvintes dependem de uma cooperação mútua para construir conhecimentos os quais fixam pré-condições para transmissão efetiva de informações. É através destas ações que professores investem em condições que se transformam em aprendizagem (COOK-GUMPERZ, 2008, p. 71).

De acordo com o posicionamento descrito acima, compreende-se que a “abordagem da Sociolinguística Interacional concentra-se na interrelação entre pressupostos linguísticos, contextuais e sociais, que interagem criando as condições para a aprendizagem na sala de aula” (op.cit.; p.71).

Em relação aos pressupostos linguísticos, inclui-se o conhecimento esquemático que nos auxiliam a compreender qualquer discurso, à medida que o preenchemos com informações não pronunciadas oralmente. Tais conhecimentos fazem parte da competência de falantes, como também de experiências anteriores no mundo dos mesmos, embora analistas discursivos do passado considerem os referidos esquemas como conhecimento extralinguístico (Cf. TANNEN & WALLAT, 2002, COOK-GUMPERZ, 2008).

Sob a visão da Sociolinguística Interacional, por se tratar do conhecimento de forma negociada através de trocas conversacionais, apontam-se questões relevantes quando se dividem o conhecimento: a conversa, que poderá ser compreendida como atividade de fala (GARCEZ & OSTERMANN, 2002), acontece em um encontro em que se presume a cooperação ativa entre os falantes que produzem as mensagens e os ouvintes que retornam as mesmas, podendo ser em forma de respostas diretas ou sinalizando de outras maneiras, com pistas não verbais, como gestos. Um fator que influencia em uma troca conversacional é que os falantes tentarão induzir os ouvintes a cooperar, para isso transmitem algumas informações prévias com a intenção de que a interação se prolongue por mais tempo (COOK-GUMPERZ, 2008). Por esta razão, a nosso ver, uma conversa não se encerra em um plano estático, ou seja, ela fluirá entre falantes e ouvintes num processo conversacional intenso, no ir e vir de informações entre os que participam.

Ainda segundo a autora, após o início da conversa, poderão ocorrer mudanças constantes do que se trata no desenvolvimento da interação, mas também essas mudanças são negociadas entre os falantes e ouvintes (op.cit., p.71).

Dessa forma, as mudanças não acontecem por acaso, há o interesse entre os participantes na negociação do que se fala ou o interesse apenas de uma das partes, que tentará manter a atenção do ouvinte. Este último aceitará ou não as condições postas pelo interlocutor, e caso aceite, a troca conversacional se manterá; porém, se o ouvinte tiver um tópico de seu interesse, o mesmo persuadirá o falante a mudar o rumo do tópico vigente, para o que deseja negociar durante a troca conversacional.

Quanto à alternância da vez de falar durante a conversa, os participantes não têm todo o espaço conversacional para expor e desenvolver seus argumentos, ou seja, os mesmos devem garantir a vez de falar, com objetivo de que os envolvidos na conversa prevejam onde podem inserir as suas respostas.

Sendo assim, se tornam importantes os tipos de interpretação, principalmente em situações de instruções escolares em sala de aula, mesmo que estas sejam direcionadas para a transmissão de informações objetivas, pois dependem de os participantes utilizarem meios de sinalização para estabelecerem situações favoráveis à efetividade comunicativa (COOK-GUMPERZ, *op.cit.*, p.72).

Assim, sociolinguistas interacionistas julgam que: “as interações na sala de aula [...] são orientadas por um processo de inferência conversacional que se baseia na percepção dos participantes sobre pistas verbais ou não verbais que contextualizam o fluxo da atividade falada cotidiana” (*op.cit.*, p.72).

Deste modo, a nosso ver, pode-se inferir que as instruções escolares, em se tratando do objetivo e o que se quer com certas informações ou sequências de informações empregadas por professores, propiciam bons resultados, se considerarmos as inferências indiretas, isto porque elas “são um aspecto a contar na comunicação cotidiana” (*op.cit.*).

Assim, determinadas pistas verbais ou não verbais ajudam os participantes a reconhecerem as atividades discursivas como sequências mais amplas de fala e, conseqüentemente, passam a compreender os contextos. Desse modo, os participantes criam e sinalizam esquemas que agem como estruturas para as suas interpretações situadas sobre os outros.

Compreendido de que na conversa ocorre negociação de informações entre os participantes, entendemos que, por isso, a interação poderá ser vista como uma estratégia comunicativa (*op.cit.*). Apresentaremos os termos específicos que estão presentes na interação face a face durante uma conversa.

De acordo com Goffman (2002), na fala entre duas pessoas, embora se aponte encontros de um falante e um ouvinte como mais comum, há a presença de três ou mais

participantes na interação, dessa forma, os ouvintes para os quais o falante não está dirigindo a palavra são denominados interlocutores não ratificados, por outro lado, aquele a quem o falante remete a sua atenção visual e para quem espera transferir o papel de falante podem ser chamados de interlocutores ratificados (GOFFMAN, op.cit., p. 119).

Nesta perspectiva, as interações que envolvem participantes com igual direito de falar são as chamadas simétricas, mas quando o poder da palavra é apenas de um dos participantes, são chamadas de assimétricas. A diferença entre ambas se relaciona ao fato de que a primeira ocorre em conversas do dia a dia, sem uma pressão em menor ou maior grau psicológica, enquanto a segunda pode-se incluir entrevistas, julgamentos jurídicos, consultas. Nesta última, acreditamos ocorrer uma pressão psicológica em escala, em menor ou maior grau, durante as interações.

Em se tratando ainda de interações simétricas ou diálogos simétricos, os participantes possuem supostamente igual direito à auto escolha da palavra, ao tópico que será discutido, mas também em decidir sobre o seu tempo. Observamos mais a interação simétrica em conversas do dia a dia e que envolvem pessoas mais próximas aos participantes (MARCUSCHI, 2007). Compreendendo-se que, assim, não há nenhuma pressão psicológica entre os que estão envolvidos na conversa. Por outro lado, em comparação às interações assimétricas, o direito de iniciar um evento, orientar, dirigir e finalizar a interação é dada apenas a um dos participantes o qual ainda poderá exercer pressão sobre o outro participante, por exemplo, entrevistas, julgamentos, patrão e empregado, entre outros (op.cit. p.16). Acreditamos que nesta perspectiva ocorre a pressão psicológica em uma escala maior devido ao poder que se encontra latente em um dos participantes.

Conforme Sacks; Jefferson; Shegloff (2003, p. 11), “A organização da tomada de turnos para falar é fundamental para a conversa [...]”. Além disso, “este modelo [...] será caracterizado, no mínimo, como gerenciado localmente, administrado pelas partes, controlado interacionalmente e sensível a ajuste ao interlocutor.” Com base nesta exposição, podemos apresentar a regra fundamental da conversação: fala um de cada vez.

Desta forma, a organização em uma conversa inicia-se pelos participantes, para conversar é necessário que estejam em presença, pelo menos, dois participantes e que se falem alternadamente. Para isso acontecer, ambos são submetidos a determinadas regras que envolvem direitos e deveres (KERBRAT-ORECCHIONI, 2006).

O falante de turno poderá manter a fala por determinado tempo, mas o dever de transferi-la num certo tempo. Do outro lado, o sucessor potencial tem o dever de permitir àquele falar e ouvi-lo enquanto ele fala. O sucessor potencial possui o direito de requerer o

turno de fala ao final de determinado tempo e o dever de assumir quando lhe concede (op.cit. p.44). Cédida a palavra do falante de turno para o sucessor potencial, ocorre a mudança de turno, esta se efetua através de um ponto de transição possível. A transição se dá pelo falante de turno através do enunciado, em conjunto com sinais de fim de turno. Estes sinais poderão ser do tipo verbal (e.g. “é isso”), prosódicos (e.g. redução da velocidade da elocução) entre outros (op.cit., p.47).

Algumas vezes, o falante de turno escolhe o sucessor potencial através de procedimentos verbais (e.g. nomeação explícita), não verbais (e.g. orientação do corpo e direção do olhar). Caso não ocorra assim, o sucessor potencial se autosseleciona, tornando-se o falante de turno, ainda assim, se entre os presentes nenhum deles se pronunciar, haverá um silêncio mais ou menos prolongado, por outro lado, se vários participantes se pronunciarem ao mesmo tempo, ocorre o que denominamos sobreposição de vozes (KERBRAT-ORECCHIONI, 2006). Complemente-se que nem sempre a alternância de turno ocorre facilmente de maneira amistosa. Constata-se a transgressão da regra através da interrupção ou assalto ao turno (voluntária ou não). Esta acontece quando o sucessor potencial toma a palavra, mesmo se o falante do turno ainda não tenha concluído o turno, porém, se aquela for no sentido de cooperação, não se pode considerá-la ofensiva. Por outro lado, a intrusão está relacionada ao sucessor potencial que se torna um falante ilegítimo, o mesmo se apossa da palavra e se auto seleciona, mesmo que o falante de turno tenha escolhido o próximo a tomar a palavra (op.cit., p. 50).

Expomos anteriormente que uma regra básica, para que ocorra uma organização conversacional seria esperar a vez de falar, embora durante a troca de informações entre interlocutores isso não aconteça de maneira pacífica. Ao falarmos em troca de informações, estamos nos referindo ao que, geralmente, acontece numa conversa, onde há um tópico a ser discutido pelos interlocutores em um encontro social.

Segundo Marcuschi (2007, p. 75), o “tópico, em geral, é desenvolvido por, pelo menos, duas pessoas”. Por estar nas intenções dos interlocutores, quando pessoas se encontram por coincidência, há um tópico a se conversar, ou caso o encontro social seja combinado, já havia um tópico em pauta. Em resumo, uma conversação se estabelece e se mantém se tem algo a se conversar.

Já Koch (2010) diz que, numa interação, os participantes têm sua atenção focalizada em um ou vários assuntos (ou tópicos). E tópico, na linguagem comum, para ela, “seria, portanto, aquilo sobre o que se fala” (op.cit., p.81). Assim, compreende-se que a conversação ocorreria em turnos alternados, no sentido de colocar em pauta vários tópicos.

Para exemplificar, cada turno poderá conter mudança ou quebra do ponto de vista em curso, a repetição de assuntos pelos falantes, entre outros (op.cit., p.75). Quando se trata de sua organização, pois se apresenta, de alguma maneira, estruturada, uma conversa que começa com um tópico que motivou o encontro, caso seja combinado, ele, o tópico, já estava em pauta (op.cit., p.77).

Quando se trata de reuniões de trabalho, por exemplo, se prepara anteriormente os tópicos a serem abordados, porém, outros tópicos poderão surgir, como uma extensão dos que estão sendo tratados, mas também podem se diferenciar, de acordo com o interesse dos participantes da mesma reunião, os quais esperam uma oportunidade para inserir seus próprios tópicos.

2.2 Enquadre nas ciências sociais: antropologia, sociologia e antropologia linguística

O termo enquadre e outros termos semelhantes como script, esquema, protótipo, atividade de fala, módulo e modelo são utilizados de formas diversas em Linguística, Inteligência Artificial, Antropologia e Psicologia; em todos os casos, os conceitos apresentados convergem para a noção de estrutura de expectativa (TANNEN & WALLAT, 1987).

Junto a isso, tais noções das referidas disciplinas pouco dizem sobre a noção de enquadre, no sentido antropológico/sociológico do termo. Dessa forma, os diversos usos do termo enquadre e os demais termos semelhantes se repartem em duas categorias, entre elas, destacamos os enquadres de interpretação, de natureza interacional, que se apresentam em trabalhos de antropólogos e sociólogos, como Erwing Goffman, J. J. Gumperz e Dell Hymes, os quais desenvolveram seus estudos influenciados pelo referido psiquiatra, Gregory Bateson, a partir de sua noção de enquadre.

Assim, apresentamos a noção de enquadre sob a perspectiva das ciências sociais, considerando a integração dos sentidos antropológico/sociológico do termo.

Neste sentido, enquadre define-se “[...], com base em elementos de sinalização na fala em interação, quanto ao que está acontecendo em interação, sem a qual nenhuma elocução (movimento ou gesto) pode ser interpretada” (GARCEZ & OSTERMANN, 2002, p.260).

Em se tratando da elocução no interior da interação, para entendê-la, os participantes se veem com o propósito de enquadrar os eventos e, simultaneamente, negociar

as relações interpessoais que os formam. Além disso, fazendo o enquadre dos eventos, os participantes tornam alguns focos de atenção mais relevantes, ignorando outros (op.cit.).

Por último, os enquadres podem incluir ou excluir aspectos contextuais e, com isso, surgem de interações verbais e não verbais e, por elas, são construídos, mas também podem se modificar durante a fala em interação (op.cit., p. 260).

2.2.1 A noção de Enquadre de Gregory Bateson

Foi o psiquiatra Gregory Bateson quem inseriu em sua própria área e na Psicologia a teoria do duplo vínculo, a qual “caracteriza a situação do interlocutor preso a uma comunicação contraditória” (RIBEIRO & GARCEZ, 2002). Ou seja, nas áreas citadas, o duplo vínculo acontece quando a mãe assevera simultaneamente para o filho mensagens divergentes, tais como ‘adoro você’ e ‘estou muito ocupada para lhe dar atenção’. Dessa forma, o psicótico que interpreta o duplo vínculo não consegue se desvencilhar do conflito, por ter dificuldade de metacomunicar-se. Isto é, não consegue reagir a um grupo de mensagens divergentes (op. cit., p.85).

Mais tarde, Bateson (2002) reapresenta a discussão sobre a temática, a natureza da comunicação, desta vez, confirmando que nenhum enunciado pode ser entendido sem nos reportarmos à metamensagem do enquadre (frame). Assim, tem-se neste termo:

O enquadre é constituído por um conjunto de instruções para que o/a ouvinte possa entender uma dada mensagem (do mesmo modo como uma moldura em torno de um quadro representa um conjunto de instruções que indicam para onde o observador deve dirigir o seu olhar) (RIBEIRO & GARCEZ, 2002).

Para compreendermos uma dada mensagem numa situação interativa, precisamos aliar, simultaneamente, as mensagens proferidas às ações desencadeadas pelos participantes no momento.

Ainda fazendo parte do enquadre, a elocução pode ter sentidos contraditórios ao que se apresenta claramente no discurso, isto é, o participante poderá agir em um enquadre que signifique ironia, brincadeira, provocação, entre outros.

Tratando-se de sua função, o Enquadre é “[...] um conceito de natureza psicológica que capta o grau de ambivalência presente nas comunicações, suas funções, bem como as relações sutis de subordinação entre as mensagens” (op.cit., p. 86).

Acreditamos que, de acordo com a exposição acima, o processo comunicativo não possui apenas o sentido explícito da mensagem; muitas vezes, em situações de

comunicação, os participantes sugerem outras intenções comunicativas para os seus ouvintes, quando estas são percebidas pelos ouvintes tais sentidos implícitos às situações comunicativas podem continuar, de forma harmônica ou desarmonica.

Sobre o sentido explícito e implícito que subjaz à mensagem, tomemos uma situação interativa em que os participantes, engajados num processo interativo face a face, precisam estar a todo o momento alertas aos sinais que limitam ou contextualizam os enquadres, se perguntando: “isto é uma brincadeira?” ou “isto é uma ameaça?”. Assim, estas perguntas a si mesmos servem para fornecer uma resposta que esteja de acordo com a situação vigente, como também orientam para a construção da comunicação em curso (op.cit.).

2.3 O Footing de Erwing Goffman: identidades sociais e linguísticas na interação

Erwing Goffman construiu os fundamentos teóricos da análise de enquadres à luz dos trabalhos de William James, Alfred Schutz e Harold Garfinkel, com o interesse em investigar a natureza da realidade socialmente constituída.

Junto aos teóricos descritos, o mesmo tomou como base trabalhos de filósofos da linguagem, como John Austin e Ludwig Wittgenstein. Além disso, criou um sistema de termos e conceitos para mostrar como participantes utilizam várias estruturas para dar sentido aos eventos interativos, ao mesmo tempo, que se ocupam na construção dos mesmos. Complementando o contexto de sua atuação, como pesquisador, Goffman se aprofundou nos estudos sobre as bases linguísticas, estruturas que participantes utilizam durante os eventos. Por fim, introduz o termo ‘footing’ com o objetivo de delinear como participantes enquadram os eventos e, simultaneamente, negociam as relações interpessoais que formam tais eventos (TANNEN & WALLAT, 2002, p.189).

A noção de Footing “representa o alinhamento, a postura, a posição, a projeção do “eu” de um participante na sua relação com o outro, consigo próprio e com o discurso em construção” (Cf. RIBEIRO; GARCEZ, 2002, p.107). Compreendemos que a ideia centraliza o aspecto dinâmico dos enquadres e, principalmente, seu caráter discursivo. Levando em consideração os aspectos citados em sua ideia de ser, ‘os footings’ podem ser negociados, modificados durante a interação. Junto a isto, podem indicar aspectos pessoais (mudança de voz: fala afável), papéis sociais (um executivo na posição de gerente), papéis discursivos (narrador que encaixa as suas elocuições e ações de personagens em histórias) (op.cit. p. 108, 143).

Uma situação social que envolva a mudança de Footing se emprega quando mudamos o nosso papel social vigente e assumimos outro, também, papel social, diferentemente do primeiro. Além disso, essa mudança entre papéis sociais desencadeia uma mudança em nossa elocução, por exemplo, se se tratar da entonação. Dessa forma, acreditamos que ocorrendo ambas as mudanças, papel social e elocução deverão entrar em sincronia para a realização do Footing.

Por exemplo, uma situação social onde o diretor (a) de uma Escola Pública e a equipe pedagógica se reúnem para discutir assuntos burocráticos com os professores sobre o início do bimestre. A reunião transcorre normalmente, com a intenção de descontrair, o diretor conta as piadas que recebeu de seus contatos através de redes sociais para os professores, os quais passam a sorrir com o “jeito” dele que, naquele momento, procede como um amigo íntimo que conta piadas para outros amigos, em sua casa. Assim, correspondendo ao que estava acontecendo, professores apresentam, também, outros footings e elocuições, a depender do engajamento de cada um deles para o prosseguimento da situação interativa que envolve todos os presentes.

2.4 As interpretações contextualizadas de J.Gumperz

Muitas vezes, em situações de interação corremos o risco de sermos mal interpretados quando proferimos elocuições que se apresentam distantes do conhecimento de mundo do nosso ouvinte. Acontecendo este problema interpretativo, que envolve falante e ouvinte, devido à ausência de sintonia interacional, toda a cooperação conversacional se encerra em falha comunicativa. Por outro lado, quando o ouvinte, em uma situação de interação, faz a interpretação da elocução que o falante, para manter contato, lhe apresenta, passando a compartilhar a mesma experiência, todo o curso da situação interativa poderá continuar em uma cooperação conversacional por estarem em sintonia, tanto falante como também ouvinte.

Através deste contexto, introduzimos o que Gumperz (2002, p. 152) denominou Pistas de contextualização, como sendo:

[...] traços presentes na estrutura de superfície das mensagens que os falantes sinalizam e os ouvintes interpretam qual é a atividade que está ocorrendo, como o conteúdo semântico deve ser entendido e como cada oração se relaciona ao que precede ou sucede.

O conceito apresentado se relaciona ao fato de que Gumperz privilegia o discurso situado, principalmente, o processo de inferência conversacional. Sendo assim, seu foco de análise está nos traços linguísticos contextuais (op.cit., p. 149).

As pistas sociolinguísticas, que usamos como sinais para nosso propósito ou para inferir as intenções conversacionais do interlocutor, são: as linguísticas que contribuem com a alternância de código, de dialeto ou de estilo; as pistas paralinguísticas, como as pausas, o tempo de fala, as hesitações; e, as prosódicas, como entoação, o acento, o tom, e diversos (sub) sistemas de sinais marcados culturalmente.

Pode-se dizer que não são apenas pistas de natureza verbal que se poderá identificar nas mensagens, há, também aquelas não verbais, entre elas, o direcionamento do olhar, o distanciamento entre interlocutores e suas posturas, os gestos, entre outros (op.cit., p.149).

Expostas as várias pistas, acreditamos que os falantes as utilizam em situação de interação quando, por exemplo, ao contactar com o ouvinte, os falantes usam as pistas linguísticas para iniciar uma conversa e a cooperação conversacional.

Além disso, as pistas de contextualização possuem informações, sabe-se o que quer dizer, entretanto os seus significados (sentidos) são parte do processo interativo, significando dizer que são implícitos. Sendo assim, se os participantes entendem o que ocorre na atividade e percebem as pistas relevantes, as interpretações passam a fazer parte do processo e da garantia de cooperação conversacional. Caso contrário, poderão ocorrer divergências e mal-entendidos entre falante e ouvinte. Junto a isso, pode gerar um descompasso maior quando há falante e ouvinte com origens culturais diferentes ou, até mesmo, da mesma origem cultural, isto porque em determinados contextos a interpretação local de tais pistas são convenções sociais.

Assim, é preciso que o ouvinte esteja atento às intenções linguísticas do falante, pois são elas, durante o processo interacional, que guiarão as elocuições do ouvinte - o que contribui para uma conversa amistosa entre os envolvidos.

CAPÍTULO III

3. As dimensões do aprendizado e a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP)

Vygotsky (2007) nos conscientiza de que os problemas encontrados na análise psicológica do ensino não poderiam ser resolvidos ou formulados caso não nos voltássemos para a relação entre aprendizado e desenvolvimento da criança, em idade escolar. Para ele, essa relação ainda continua, sob o ponto de vista metodológico, sem uma devida clareza, pois, pesquisas concretas em Psicologia sobre a referida problemática incorporaram determinados postulados sem fundamento e que, por não terem sido avaliados criticamente, resultaram em erros.

Em se tratando das concepções teóricas a respeito da relação entre aprendizado e desenvolvimento de crianças, Vygotsky discorre sobre a conclusão teórica de investigadores, cada um com seu posicionamento teórico: 1) a primeira posição teórica defende o pressuposto de que os processos de desenvolvimento da criança são independentes do aprendizado; 2) a segunda posição teórica diz que o aprendizado é desenvolvimento, essa tese pertence a um grupo de teorias, mas que, em sua origem, tais teorias diferem entre si; 3) A terceira posição teórica procura superar os extremos dos outros posicionamentos teóricos, que expomos acima, combinando-os. Neste caso, embora possuam pontos de vista divergentes, eles podem ser reunidos em uma teoria, o que se verifica não serem tão opostos nem mutuamente excludentes entre si.

Discordando das conclusões teóricas e psicológicas apresentadas sobre a problemática da relação entre aprendizado e desenvolvimento, a discussão vygotskyana aborda, inicialmente, a relação geral entre aprendizado e desenvolvimento, colocando em pauta o aprendizado pré-escolar e o aprendizado escolar.

Segundo Vygotsky (op.cit., 94), o aprendizado da criança principia-se antes mesmo de chegar à escola, por conseguinte, seja qual for a situação de aprendizagem que se depare em sala de aula, a mesma traz consigo todo um aparato escolar prévio, como, a sua própria gramática pré-escolar aprendida em seu meio antes de chegar à escola.

Entretanto, estudiosos asseveram que o aprendizado, da forma que acontece na idade pré-escolar, diverge do aprendizado escolar, porque este último está voltado para a

aprendizagem do conhecimento científico. Similar a este posicionamento teórico, admite-se que a divergência entre aprendizado pré-escolar e aprendizado escolar é de que o primeiro é assistemático enquanto o segundo é sistemático.

Sobre tais posicionamentos, o autor diz que a sistematização não é o único aspecto a se considerar no aprendizado escolar, o principal seria o fato de que o “aprendizado escolar produz algo fundamentalmente novo no desenvolvimento da criança” (op.cit.).

Para esclarecer o que o aprendizado escolar contribui para o desenvolvimento da criança, Vygotsky (op.cit., p.95) introduz um conceito novo denominado Zona de Desenvolvimento Proximal sobre a qual falaremos posteriormente. Além disso, o autor toma como base de análise as relações reais entre o processo de desenvolvimento e a capacidade de aprendizado, para concluir seu posicionamento sobre as relações entre aprendizado e desenvolvimento da criança em idade escolar.

Para realizá-la, delimita dois *níveis de desenvolvimento: o nível de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento potencial.*

O primeiro nível é chamado de nível de desenvolvimento real, que seria: “o nível das funções mentais da criança que se estabeleceram como resultado de certos ciclos de desenvolvimento já **completados**. (VYGOTSKY, 2007, p.95-96, grifo do autor). Significando dizer que este nível se refere às conquistas que a criança já adquiriu, as funções ou capacidades que ela já aprendeu e domina, e as faz independentemente, sem a colaboração de outras pessoas mais experientes (REGO, 2010). Ainda sobre este nível, Vygotsky (2007) diz que podemos relacioná-lo aos produtos finais do desenvolvimento, pois são funções que já amadureceram na criança, e acrescenta que, também, esse mesmo nível caracterizaria o desenvolvimento mental retrospectivamente - como fora dito - o que já fora internalizado pela criança.

Um posicionamento teórico bastante significativo de Vygotsky, que acreditamos ser um indício de preparação para outro nível de desenvolvimento mental, se refere ao que mostrou em tom de crítica aos pensadores. Segundo ele, estes últimos nunca questionaram o fato de que, quando a criança resolve uma tarefa com a colaboração dos outros, é muito mais indicativo de desenvolvimento mental do que se fizesse sozinha.

Apresenta-se, então, o segundo nível chamado de nível de desenvolvimento potencial, que seria aquele: “[...] através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes”. Significando dizer que a criança realizaria as tarefas ou resolveria os problemas com diálogo, colaboração, com a experiência compartilhada, as pistas fornecidas sobre a solução do que teria a fazer (REGO, 2010).

Expostos os dois níveis de desenvolvimento, Vygotsky defende o último nível, ao dizer que, com a evidência de que a capacidade de crianças com semelhantes níveis de desenvolvimento mental, sob a orientação de um professor para aprender, mudava demasiadamente, então ficou comprovado que as mesmas não possuíam a mesma idade mental, principalmente se a criança resolvesse o problema escolar por si mesma, significando dizer que a sequência de ambos os aprendizados das crianças seria diferenciada (op.cit., p.97).

De acordo com a diferença sequencial de aprendizados entre crianças, Vygotsky apresenta *um elemento centralizador do aprendizado, a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP)*, que é conceituada como sendo:

[...] a distância entre o *nível de desenvolvimento real*, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o *nível de desenvolvimento potencial*, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (VYGOTSKY, 2007, p. 97, grifo nosso).

Além disso, Vygotsky acrescenta que a Zona de Desenvolvimento Proximal *define*:

[...] aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentes em estado embrionário. Essas funções poderiam ser chamadas de “brotos” ou “flores” do desenvolvimento, em vez de “frutos do desenvolvimento” (VYGOTSKY, 2007, p.98).

Através da definição e função da Zona de Desenvolvimento Proximal proposta, em nossa opinião, constituem-se as ‘Dimensões do aprendizado’ vygotskyana, ou seja, o autor formaliza na perspectiva de que há o nível de desenvolvimento real - quando se refere ao que a criança aprendeu - e, o nível de desenvolvimento potencial - quando a criança recebe a orientação de um adulto para resolver uma atividade escolar, por isso alcançando um “bom aprendizado”.

Sendo assim, se transportássemos para o contexto escolar os conceitos apresentados anteriormente, o aluno que resolve suas atividades escolares de forma independente, compreende-se que os saberes escolares estão internalizados e acomodados em seu desenvolvimento escolar. Portanto, ele estará no nível de desenvolvimento real. Por outro lado, se o aluno interage com outro aluno ou professor, para orientação, discussão e negociação sobre os conteúdos escolares gramaticais, para construir as próprias resoluções da atividade escolar, compreendemos que ocorre o nível de desenvolvimento potencial.

A partir do comentário exposto e em consonância entre o posicionamento vygotskyano e o nosso, como professores-pesquisadores e reflexivos, a Zona de

Desenvolvimento Proximal servirá como instrumento de diagnose, a qual nomeamos ‘de diagnose’, por se constituir de saberes escolares internalizados e acomodados no desenvolvimento escolar do aluno e, por outro lado, os saberes escolares a serem internalizados e acomodados em seu desenvolvimento escolar interativamente, considerando a perspectiva de dificuldade de aprendizagem em Língua Portuguesa, no presente trabalho.

Concordamos com o posicionamento vygotskyano, quando diz que a Zona de Desenvolvimento Proximal é um instrumento que servirá para compreender o curso interno do desenvolvimento mental, significando dizer que se podem saber os ciclos e processos de maturação já completos, mas também aqueles que precisam ser completados e, posteriormente desenvolvidos. Sob o prisma delineado, é possível arquitetar, através da ZDP, o que ocorre de imediato com a criança e acompanhar seu estado de desenvolvimento mental durante a aprendizagem, o que nos faz complementar que a Zona de Desenvolvimento Proximal, para o autor, é um importante conceito para as pesquisas do desenvolvimento, pois, através do mesmo, pode-se melhorar a eficiência e qualidade na aplicação de métodos diagnósticos de desenvolvimento mental a problemas educacionais (VYGOTSKY, 2007, p.99).

Assim, retomam-se quais *as relações reais entre o processo de desenvolvimento e a capacidade de aprendizado*, devido ao posicionamento vygotskyano em contrariar as visões de teóricos, que apenas citamos no início do capítulo III, sobre as relações entre aprendizado e desenvolvimento.

Inicialmente, através do conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal, surge a proposta de que “o bom aprendizado” é somente aquele que se adianta ao desenvolvimento (op.cit., p.102). Sob tal perspectiva, discorrem-se as explicações que correspondem ao macro-questionamento citado, a saber, que:

A noção de que os processos de desenvolvimento não coincidem com os processos de aprendizagem. Ou melhor, o processo de desenvolvimento progride de forma mais lenta e atrás do processo de aprendizado [...]. E, [...], embora o aprendizado esteja diretamente relacionado ao curso do desenvolvimento da criança, os dois nunca são realizados em igual medida ou em paralelo (op.cit., p. 102-103).

Dessa forma, no presente trabalho, propomos a mediação direcionada para discussão e negociação que envolve orientação, entre mediador e mediado, sobre um conteúdo escolar gramatical, para resolução de atividades escolares, focalizando especificamente alunos com dificuldade em aprendizagem, pois compreendemos que, como foi exposto anteriormente, as lacunas em saberes escolares internalizados e acomodados ao seu desenvolvimento escolar contribuíram para a referida dificuldade. Sendo assim, a

perspectiva se dirige aos saberes escolares a serem construídos através da interação entre mediador e mediado.

3.1 A mediação como propósito educacional

Neste empreendimento, compreendemos que a mediação escolar desencadearia a possibilidade de processos de aprendizagem, através de um ensino orientador, que envolveria os indivíduos envolvidos na tarefa de discutir e negociar os conteúdos escolares gramaticais, cada um deles em sua disposição no momento interacional, para construir, assim, um saber escolar internalizado e que se acomode em seu desenvolvimento escolar de acordo com o processo mediador. Acrescentamos, também, que se não bastasse, este mesmo saber escolar internalizado possibilitaria na acomodação de (re) saberes escolares anteriores em menor ou maior grau.

Dessa forma, tomamos por empréstimo o termo mediação cujo sentido original é intervenção, intercessão, intermediação, como forma de apresentar a dinâmica proposta (MELLO, 1985, p.57). Complementando com o seu significado, ter-se-ia:

Mediação refere-se ao que está ou acontece no meio, ou entre duas ou mais coisas separadas no tempo e/ou no espaço. [...] o movimento se realiza por mediações que fazem a passagem de um nível a outro, de uma coisa a outra, de uma parte a outra, dentro daquela realidade (MELLO, op.cit., p.57)

Podemos dizer que no mesmo âmbito escolar, há várias maneiras de mediar ou receber mediações. Nesse sentido, aliamos a Sociolinguística Interacional à Avaliação da Aprendizagem. Os resultados obtidos das investigações nos permitiram empreender a mediação direta e a mediação indireta, ambas aplicáveis em sala de aula.

3.1.1 A mediação direta em sala de aula

Designamos por mediação direta e a caracterizamos como um processo de autonomia no qual envolve aluno e aluno no sentido de serem participantes: mediador e mediado autônomos para o ensino-aprendizagem de forma compartilhada e instrumentalizada pela gramática natural dos envolvidos na situação interativa. Neste processo, o professor se insere em uma intervenção implícita, no sentido de melhorar a aprendizagem, ou seja, na criação de ambientes de aprendizagem, priorizando os alunos com dificuldades em certos conteúdos escolares gramaticais.

Entre os mediadores e mediados, a tarefa escolar - essência da discussão -, é formada por um conteúdo específico que se problematizara para o mediado. O referido conteúdo está incluído no nível instrucional, fazendo parte do currículo escolar específico de cada série anual. De maneira geral, conteúdos instrucionais e específicos são subdivisões do currículo escolar que estão presentes na agenda do professor - para o ensino - e, na agenda do aluno - para a aprendizagem -, configurando-se como obrigatório em instituições de ensino público e privado.

Com relação à aprendizagem de um conteúdo específico, os alunos deverão adquirir o saber escolar no mesmo ano escolar vigente. Caso não o adquira, por várias razões, no ano seguinte conhecerá apenas o resumo parcial dos conteúdos específicos do ano anterior e, por conseguinte, poderá atropelar os precedentes, fazendo, assim, surgir lacunas em saberes escolares internalizados e acomodados em seu desenvolvimento escolar.

Do outro lado, a discussão entre mediador e mediado sobre um conteúdo escolar gramatical se pode ver como um processo operacional na mediação direta, ou seja, ao mesmo tempo em que os mediadores dispõem as informações que orientam os mediados, estes últimos colocam indagações acerca do que se trata, fazendo o movimento de ir e vir que se propõe a mediação, isto é, da dificuldade de compreender para o esclarecimento produtivo e a possível resolução do que se quer saber e aprender (Cf. MELLO, 1985).

Como participante implícito na situação interacional, tem-se o professor. Neste sentido, a sua intervenção se deve ao fato de agir para favorecer a aprendizagem. Todo esse ato é planejado anteriormente, para depois, no momento interativo, organizar os participantes mediador (es) e mediado(s), além disso, a discussão do conteúdo escolar está no âmbito entre os alunos, já especificados, ficando o professor a orientar implicitamente o (s) mediador (es).

Acrescentamos que a mediação do professor responsável poderá se tornar nula, visto que os próprios mediadores se compreendem verdadeiramente autônomos, quer dizer, porque discutem entre si as dificuldades de aprendizagem relacionadas à disciplina de Língua Portuguesa e, poucas vezes, discutem com o referido professor, mesmo com presença deste último em sala de aula, para depois orientarem os mediados, seguramente, sobre os conteúdos escolares, com o objetivo de que os mesmos cheguem à resolução da atividade escolar.

Complementamos que mediações diretas são de cunho significativo e necessário pela imposição que se instaura em conteúdos mais complexos que exigem uma força maior, ou seja, o esforço e reforço de mediadores e mediados no que se refere aos pormenores que precisam ser negociados em discussão no processo interativo, principalmente, quando a

preocupação central está focada em mediados que deverão ser assistidos de uma maneira singular e com prioridade.

3.1.2 A mediação indireta em sala de aula

Designamos por mediação indireta e a caracterizamos pelas propostas didáticas e explícitas do professor em acordo com os alunos. Estes últimos resolvem o que desejam fazer no universo de atividades escolares diversificadas, como também as organizam entre aluno e aluno.

Podemos dizer que este tipo de mediação envolve atividades escolares diversificadas e formadas por conteúdos que, às vezes, não fazem parte de currículos escolares, mas se tornam instrucionais no sentido de que as referidas atividades, tais exemplos, que envolvem participação social, modos de falar e aspectos culturais inerentes aos alunos, como seminários, debates, teatro, dança e música, entre outros, incluindo procedimentos que serão agilizados pelo conjunto aluno-aluno, resultam em aprendizagem.

Ainda sobre procedimentos a serem realizados pelo referido conjunto, em seminários, por exemplo, seguem certos procedimentos como informações a serem adquiridas, a organização da apresentação temática, a distribuição de informações, de acordo com a desenvoltura pessoal e compreensão temática, divisão hierárquica para a exposição do tema, entre outros. Compreendemos que tais procedimentos desenvolvidos em ações realizadas, implicariam na mediação indireta como uma característica operacional.

A referida característica dispõe, também, condições para a discussão extraclasse entre aluno-aluno sobre a temática a ser tratada, mas também se direciona à sala de aula, através do compartilhamento, entre os mesmos alunos, da temática pesquisada. Aliado ao contexto apresentado, encontramos autonomia de alunos com relação à pesquisa e o incentivo à escolha de temas que fazem parte da realidade vigente ou de sua própria realidade.

Acrescentamos que a compreensão do tema se torna substancial para o conjunto aluno-aluno, sendo assim, há sempre o aluno ou alunos que se automeia (am) líder(es) do grupo. E trata-se daquele (s) aluno (s) que, na maioria das vezes, aponta para o (s) aluno (s) o que se deve falar e fazer, compartilha, discorda de opiniões, orienta e incentiva os demais. Neste tipo de mediação, a indireta, podemos designá-los de mediador (res), justamente, pelas características acima delineadas, como também pelas habilidades de alunos que emergem no interior do grupo, quando se reúnem para discussão e negociação do tema a ser trabalhado.

3.2 O mediador em sala de aula

Contrariando a outros pensadores, Vygotsky (2007) assevera que a criança se desenvolve mentalmente a partir da colaboração de outras pessoas. Assim, explica como seria esta ajuda para a criança com assistência de outro elemento.

[...] se a criança resolve o problema depois de fornecermos pistas ou mostrarmos como o problema pode ser solucionado, ou se o professor inicia a solução e a criança a completa, ou, ainda, se ela resolve o problema em colaboração com outras crianças [...] experimentadores [...] poderiam realizar uma demonstração inteira e pedir à criança para repeti-la, outros poderiam iniciar a solução e pedir a criança para terminá-la [...] (VYGOSTSKY, 2007).

Ao descrever as várias formas de como as crianças poderiam resolver o problema detalhadamente, Vygotsky apresenta este novo elemento. Percebemos na citação acima que, informalmente, o referido elemento se reveste na figura do pronome implícito ‘nós’, por meio dos verbos ‘fornecermos’, ‘mostrarmos’, em seguida, este revestimento aparece no ‘professor’, ‘outras crianças’ ou até mesmo de ‘experimentadores’.

Destacamos também que precisaria ser um outro que mostrasse ter um conhecimento melhor acerca do objeto para criar estratégias, com a finalidade de que a criança apreenda e resolva-o, confirmando, assim, o desenvolvimento mental da mesma.

Com base na exposição, Santos (2009) diz que, para a Psicologia anterior a Vygotsky e ainda para muitos teóricos, a relação do aprendiz com o objeto de conhecimento seria direta: E (estímulo) desencadeia uma R (resposta). Como fora dito, não concordando com outros teóricos, Vygotsky apresenta outro elemento, o qual intermediaria a relação aprendiz e objeto de conhecimento. Aquele denominado de mediador “é o instrumento que pode ser físico, real como um machado, uma caneta, uma agenda que nos ajuda a agir sobre o objeto de uma atividade [...]” (op.cit.).

Configurando o termo mediador, no sentido físico do ser, para o contexto escolar - precisamente a sala de aula - ele se apresenta como o aluno mais competente, o qual apresentamos como aquele com saberes escolares internalizados e acomodados em seu desenvolvimento escolar através de anos escolares antecedentes e saberes escolares internalizados e acomodados em seu desenvolvimento escolar do ano vigente, em menor ou maior grau, ambos construídos em interações. Além disso, por suas competências gramaticais estarem internalizadas e acomodadas ao seu desenvolvimento escolar, insere-se, então, no nível de desenvolvimento real (VYGOTSKY, 2007).

Dessa forma, durante o processo interacional, em sala de aula, a função do mediador é colaborar através de orientações, discussões e negociações de conteúdos escolares gramaticais e, por consequência, para auxiliá-los na resolução de atividades escolares. Para isso, toma como base as dificuldades de aprendizagem, advindas dos referidos conteúdos pelas quais passam os mediados.

3.3 O mediado em sala de aula

Baseando-nos na teoria vygotskyana, exposta no início da presente seção, para o contexto escolar, em sala de aula, configuramos o mediado como o aluno menos competente. Ele se apresenta como aquele com 'lacunas' em saberes escolares internalizados e acomodados em seu desenvolvimento escolar de anos antecedentes, comprometendo, assim, a internalização e acomodação de novos saberes escolares do ano vigente em seu desenvolvimento escolar, devido à falta de elos de aprendizagens entre ambos os saberes escolares internalizados, os antecedentes e os vigentes, resvalando-se assim em lacunas. Estas últimas subsidiam prejuízos ao seu desenvolvimento escolar com relação aos novos conteúdos escolares gramaticais, fazendo com que não progridam em suas competências gramaticais, em menor ou maior grau, mas, apenas propensos ao desenvolvimento escolar das referidas competências, se ocorrerem através do processo de mediação.

Em nosso trabalho, o processo de mediação se dinamizaria gerando como resultado: conteúdo escolar/atividade escolar - (mediador) - mediado = resolução da atividade escolar = conhecimento internalizado e acomodados / nível de desenvolvimento real.

Junto a isso, o processo de mediação torna-se congruente para a sala de aula, na medida em que o mediador interfere entre conteúdo escolar gramatical/atividade escolar - que trouxera dificuldade de aprendizagem - e mediado. Para dirigir as orientações, negociações e discussões, instrumentaliza-se a linguagem que adquiriu em seus ambientes sociais diversificados para esclarecer conteúdos escolares gramaticais que pertencem à linguagem formal.

CAPÍTULO IV

4. Escola Estadual como ambiente de pesquisa

A nossa pesquisa se desenvolveu em escola pública estadual. A escolha se deve ao fato de que fazemos parte do quadro de professores da referida instituição, há três anos e, estando inseridos no ambiente a ser pesquisado, já conhecíamos a rotina diária da escola, como também os alunos da casa e, por conseguinte, os novatos que ali chegavam. Para preservar a identidade da instituição e por questão de sigilo do ambiente investigados, nos reportaremos a ela através da sigla CADF.

A CADF localiza-se em Mangabeira, João Pessoa - PB. Há três andares: o andar térreo, o primeiro andar e o segundo andar.

O andar térreo comporta um refeitório, com capacidade para quinhentos alunos; um auditório, que também funciona como sala de vídeo; uma sala, denominada sala da saúde, que atende alunos em casos simples de emergência; uma sala/dormitório para os vigilantes. Nesta parte, que é separada da quadra por portões altos, há ainda dois banheiros, um deles está sendo reformado para comportar alunos deficientes físicos, o outro serve para o banho de crianças que ficam em tempo integral na escola. Já a quadra da escola possui capacidade em torno de dois mil alunos, há seis banheiros distribuídos neste espaço que também servem como vestiários na época de jogos internos.

No primeiro andar, encontramos sete salas de aula que se distribuem da seguinte forma: quatro delas são destinadas às aulas do Ensino Médio - com segundo ano e terceiro ano -; em outra sala funciona o primeiro ano do Ensino Fundamental I, inclusive aquela funciona no turno da manhã e outras turmas do Ensino Fundamental I funcionam apenas no turno tarde; depois, encontramos, neste mesmo andar, a sala do Projeto Mais Educação, que são oficinas de Letramento, Capoeira, Dança, Futsal, Informática e Banda Fanfarra, todas estas acontecem três vezes por semana, em horário oposto ao que o aluno estuda, por exemplo, se ele estuda no turno manhã, virá à tarde para uma ou duas oficinas escolhidas pelo mesmo/a.

A parte administrativa da escola localiza-se, também, neste primeiro andar: uma sala da direção escolar e seus dois adjuntos escolares, que se distribuem em turnos diferentes; a secretaria da escola; a sala de recurso, que tem a finalidade de assistir ao aluno com deficiência em leitura e escrita, trabalho direcionado para alunos do Ensino Fundamental I e

Fundamental II até o sétimo ano; uma sala da coordenação escolar, composta pela orientadora escolar, uma assistente de apoio pedagógico e uma assistente social; biblioteca com ar-condicionado, cujo acervo de livros que vão desde paradidáticos até de Literatura Brasileira, comportando, assim, uma boa variedade de livros; uma sala de arquivo, onde se guardam toda a documentação da escola referente às cadernetas escolares, separadas por ano e turma, bem como cadastros de matrícula de alunos que já concluíram o Ensino Fundamental e o Ensino Médio; uma sala de informática, com ar-condicionado e equipada com vinte computadores. Nesse espaço, além das aulas de informática do ‘Projeto Mais Educação’, podem fazer trabalhos de pesquisa de disciplinas afins; por fim, encontramos dois banheiros para uso geral, isto é, para alunos e alunas separados, outro banheiro exclusivo para os funcionários da secretaria.

Já no segundo andar, encontram-se treze salas que se dividem da seguinte forma: onze delas direcionadas às cinco turmas do Ensino Médio, primeiro ano e segundo ano, às seis turmas do Ensino Fundamental II; a sala restante é a dos professores, em cujo local podem se instalar no intervalo entre as aulas vagas e o intervalo oficial, que é de quinze minutos, estipulado pela instituição. Além disso, professores, neste intervalo, devem ir ao refeitório para o lanche, cedido pela instituição; há, ainda, uma sala com banheiro, que antes havia sido sala dos professores, depois passou a ser depósito de livros, agora está vazia; por fim, encontramos dois banheiros: um para os alunos, de um lado, e, de outro, para as alunas.

4. 1 A importância do (pré) conhecimento sobre alunos em sala de aula

É comum ao iniciar o ano letivo, professores e alunos se conhecerem e dialogarem sobre a disciplina a ser ministrada e sequenciarem procedimentos que deverão ser respeitados pelos mesmos em sala de aula.

A nosso ver, o encontro didático apresenta, além do conhecimento e diálogo entre professores e alunos, aspectos subjacentes aos últimos que os caracterizam, conforme a realidade de cada um deles, ao chegarem à nova escola.

Sob a visão exposta, se observamos tais aspectos, que delinearemos posteriormente, reconheceremos que aqueles podem influenciar na aprendizagem e desenvolvimento, por fim, no rendimento escolar dos alunos.

Dessa forma, com o andamento escolar, percebendo que, entre outros fatores, atividades escolares diversificadas, de natureza qualitativa e quantitativa, se apresentam distantes para um bom desempenho escolar, principalmente, se considerarmos alunos com

dificuldade de aprendizagem, o que determina um momento de reflexão docente que envolve, simultaneamente, os referidos aspectos subjacentes aliados às referidas atividades escolares, fazendo com que o foco se direcione para os alunos que “têm mais a aprender”, no dizer de Perrenoud (2002).

Portanto, seria tomada de decisão para uma mudança, no caso do presente trabalho, da metodologia atual para a mediação com o propósito educacional, com o objetivo da aprendizagem dos alunos com dificuldade.

Assim, a nossa experiência como docente nos permitirá discorrer alguns aspectos subjacentes que podem caracterizar alunos ao chegarem às escolas, os quais julgamos a seguir:

O primeiro aspecto estaria relacionado à *renovação anual*. Todo ano as instituições escolares tanto recebem novos alunos como expedem transferências, a pedido do estudante, para outras instituições. Esta permutação é comum. Dessa forma, aos alunos, chamados da casa, juntam-se os alunos novatos.

O segundo aspecto trata-se da *heterogeneidade*. Estamos falando não só do aspecto físico, como idade ou sexo, mas também da aprendizagem. Alunos não seguem o mesmo padrão de compreensão em conteúdos específicos da disciplina, o que gera um desnivelamento entre os mesmos - não significando dizer deficiência em aprender isto ou aquilo de disciplinas - mas o tempo difere para cada aluno assimilar tais conteúdos escolares e se desenvolver cognitivamente.

O último aspecto, que consideramos mais importante, se refere às *diversificadas metodologias de docentes*. A transição de alunos, por exemplo, de uma escola para outra nos parece comum, mas implica muito mais do que uma transição sistemática. Significa dizer que, ao chegar para estudar na nova instituição ou permanecendo na mesma, o aluno apresenta-se inculcado com a metodologia de ensino do docente anterior, às vezes, é destoante em menor ou maior grau de exposição de conteúdos escolares, mas também leitura e escrita e, possivelmente, difere em termos de conhecimento e práticas. Dessa forma, inserido em outro contexto, o aluno deverá adequar-se à situação, quer dizer, às regras da nova instituição, às novas metodologias e socializar-se com professores das disciplinas e seus novos colegas de turma. Já com relação aos alunos da própria instituição, o caminho a percorrer seria quase o mesmo, entretanto, a transição está relacionada ao “passar” de ano para outro superior.

Acrescentamos que, embora metodologias docentes se diferenciem entre si, a relação interpessoal entre os mesmos, durante o ano letivo ou após ano letivo, no que se refere ao diálogo, torna-se relevante para a troca de experiências e possíveis tomadas de decisões

coletivas a serem planejadas, direcionadas tanto ao ensino de professores quanto à aprendizagem dos alunos.

Nesta direção, o professor se faz adaptar à turma a partir do momento que refletiu (Cf. LÜDKE, 2001), isto porque, de acordo com nossa experiência docente, muitas vezes alunos não conseguem adequar-se às novas situações vigentes, ao professor e a metodologia de ensino do mesmo, resultando na construção de conflitos tanto para professores como para alguns alunos e, conseqüentemente, haja prejuízos para ambos os lados, tanto em ensino, aprendizagem/desenvolvimento quanto ao desempenho escolar.

4.1.1 Sob o foco da pesquisa: a turma 9º Ano 'B'

Para o presente trabalho, selecionamos a turma 9º ano 'B' como campo de pesquisa explícita, ou seja, com objetivo de estudo analítico para comprovação ou não de nossa hipótese, que já expomos na introdução do presente trabalho. Com relação às demais turmas, acompanhávamos procedendo com o mesmo tratamento aos alunos com dificuldade de aprendizagem a partir da proposta: a interação aluno-aluno.

Delineando o ambiente de pesquisa, a turma citada e a professora eram todos novatos no ano escolar, ou seja, nunca tínhamos estado em situação de processo ensino-aprendizagem em sala de aula.

Sob esta visão, se lembrarmos os aspectos de (pré) conhecimentos, principalmente, no que se refere às metodologias diversificadas, como também se considerarmos a existência de lacunas em saberes escolares internalizados e acomodados ao seu desempenho escolar, é possível surgirem dificuldades de aprendizagem com o andamento dos bimestres letivos.

Ainda sobre a turma pesquisada, o corpo discente era assim distribuído: dezessete alunos e vinte e oito alunas, somando-se o total de quarenta e cinco alunos. Com o transcorrer do ano, houve desistências, sendo duas delas de alunos que nunca compareceram à escola e, por conseguinte, alunos transferidos foram sete, e dentre estes, três mudaram de cidade e outro de estado. Dessa forma, o total de alunos que compareciam às aulas era trinta e três alunos.

Relacionada a esta distribuição, é comum as instituições formarem turmas de alunos por faixa etária. O 9º 'B' é formado por alunos com idade entre 13 e 16 anos, sendo constituída, então, por adolescentes. Por este motivo, a turma era ativa e barulhenta, na maioria das vezes era preciso ser mais enérgica para ministrar uma boa aula. Por outro lado,

os alunos se mostravam assíduos às aulas de Língua Portuguesa, mesmo que fosse no último horário da manhã, a maioria dos alunos assistia sem reclamar do horário.

Sobre as atividades escolares, todos participavam individualmente ou coletivamente e, geralmente, procuravam entregá-las ao professor no prazo estipulado dentro do bimestre. Não havia resistência por parte dos alunos, procuravam sempre orientações do professor e dos colegas para os ajudarem quando não compreendiam o conteúdo gramatical ou orientações sobre as atividades escolares.

Observamos, informalmente, em sala de aula, que sempre se ajudavam mutuamente com relação às dificuldades de aprendizagem em qualquer disciplina, por exemplo, chamou-nos atenção, quando chegamos à sala de aula, uma aluna ensinando Matemática ao colega. E constatamos que, informalmente, nesta turma, quem tivesse habilidade em determinada disciplina era muito requisitado. Em outras situações, encontrávamos aluno que estava sendo orientado por um/a colega de sala, no intervalo de uma aula para outra, fomos informados pelos mesmos que era muito comum naquela turma. Enfim, as situações descritas entre aluno-aluno nos incentivaram a escolher a turma 9º B.

4.2 Percurso contextual para construção da situação de aprendizagem

Na segunda semana do mês de junho de 2011, para o segundo semestre, apresentamos uma introdução do conteúdo escolar gramatical: período composto por subordinação para as turmas do 9º ano, Ensino Fundamental II. Logo no início, observamos a necessidade de lembrá-los sobre alguns conceitos dos termos que se apresentavam na composição do período composto a ser estudado.

Em se tratando de lembrar os conceitos, ministramos sete aulas com este propósito, porém, pela nossa experiência como docente e em ensino, percebemos que não foram suficientes para estudarmos um conteúdo escolar gramatical que se compõe de detalhes, como as orações subordinadas substantivas.

No final do segundo bimestre, retomamos o conteúdo escolar gramatical e, na medida em que as aulas transcorriam, íamos apresentando cada tipo e suas peculiaridades gradativamente. Depois, começamos a fazer atividades escolares dos tipos separadamente, mas também mostrando aos alunos como poderiam analisá-los, com o objetivo de conhecer cada parte de suas composições.

Assim, ao mesmo tempo em que continuamos com as atividades escolares, esclarecíamos as frequentes dúvidas, às vezes, eles mesmos solicitavam novas revisões devido à dificuldade em reconhecer os detalhes que as compõem.

Para que não lhes causassem estigma, o que víamos constantemente, resolvemos combinar com os alunos outras atividades escolares, como também pedimos que escolhessem quais seriam as mesmas. Todos disseram ‘sim’ às atividades escolares que envolviam modos de falar e participação social, como seminários. Os temas eram diversificados, mas faziam parte da realidade vigente dos alunos, entre eles, destacaram-se ‘Abuso sexual’ e ‘Doenças sexualmente transmissíveis’. Por fim, quando encerramos as referidas atividades, era a segunda semana do terceiro bimestre.

Após este período, retomamos o conteúdo escolar gramatical, orações subordinadas e seus tipos com revisões, atividades escolares e esclarecimentos referentes aos questionamentos de alguns alunos. Entretanto, havia alunos que não questionavam nem formulavam qualquer pergunta sobre os tipos discutidos, mesmo presentes em sala de aula, apenas assistiam seus colegas em discussão com a professora sobre o conteúdo escolar gramatical.

Acrescentamos que foram vinte e nove aulas sobre o referido conteúdo, como também dividíamos as atividades escolares, isto é, realizávamos individualmente e coletivamente, com prioridade para este último para que discutissem e negociassem entre si o conteúdo escolar e as questões das atividades propostas.

Após os resultados das atividades escolares individuais e coletivas, constatamos que os alunos mesmo agindo coletivamente para a resolução das questões, o resultado, em termos quantitativo, era insatisfatório.

A partir do contexto apresentado, refletimos sobre a nossa prática e sobre os aspectos que se tornavam visíveis em sala de aula. Nesta fase, estávamos conscientes de que deveríamos buscar estratégias pedagógicas que se direcionassem para aqueles alunos que se apresentavam com dificuldade de aprendizagem. No dizer de Perrenoud (2002), não poderíamos atender alunos individualmente, mas criar situações de aprendizagem que envolvesse aqueles que necessitavam aprender.

Na maioria das vezes, professores empreendem trabalhos coletivos por diversas razões, entre elas, discussões e negociações de determinados conteúdos escolares para resoluções de questões.

Justamente, observamos que, como professora e participante do contexto, os alunos do 9º ‘B’, alvo de nossa pesquisa, trabalhavam conjuntamente, ou seja, eles se reuniam

em dupla para discutir e negociar sobre conteúdos escolares diversos de disciplinas e em horários que não havia aula ou no intervalo entre as aulas.

Com relação à ação conjunta entre alunos, nos chamou atenção o como se dava a discussão e negociação sobre o conteúdo escolar, isto é, tudo girava em torno da dificuldade de aprendizagem do colega, em quaisquer disciplinas. Além disso, percebemos que os alunos com a referida dificuldade procuravam os colegas que tinham compreendido o conteúdo escolar, para obterem explicações e orientações sobre questões diversas, resultando assim em um processo que envolve ensino-aprendizagem. Junto a isso, o contexto interacional desenvolvido sob a perspectiva do ensino-aprendizagem nos direcionou para criarmos o ambiente de aprendizagem, ou seja, a interação aluno-aluno.

Com relação ao aluno que pudesse auxiliar outro aluno em suas dificuldades de aprendizagem, como observávamos os alunos constantemente, havíamos tomado consciência de duas alunas que poderíamos convidar para orientar os colegas e participassem de nossa pesquisa. Elas aceitaram o convite e nos informaram que já auxiliavam os colegas quando precisavam de orientação sobre o conteúdo escolar de disciplinas. Durante as aulas ministradas no 9º 'B', as referidas alunas nos surpreenderam pela motivação, interesse na disciplina, assiduidade, aprendizagem e rendimento escolar. Além disso, estas tinham o respeito e a simpatia da maioria dos alunos da turma 9º 'B'.

Por fim, as referidas alunas passaram a ser designadas de 'mediadoras', e aos alunos que seriam auxiliados sobre a disciplina Língua Portuguesa, de 'mediados'. Acrescentamos que, para mantermos sigilo de suas identidades, as mediadoras serão identificadas por MG1 e MS2, quanto aos mediados, o procedimento é o mesmo, por isso os identificaremos como Md4, Md5, Md6, Md7, Md8, Md9 e Md10. Na próxima seção, delinearemos sobre o assunto mediadoras.

4.3.1 Descrevendo os perfis das mediadoras

Algumas particularidades durante as interações entre mediadoras e mediados se sobressaiam com relação aos seus posicionamentos quando os orientavam. Descreveremos as mesmas como Mediadora MG1 e Mediadora MS2.

4.3.1 Mediadora MG1

Baseado nas gravações em áudio e vídeo, caracterizamos a referida mediadora como aquela que usa mais a objetividade durante a interação com os mediados. Esta se apresenta mais centrada nas atividades escolares quando está orientando, e chama o mediado à razão e concentração para acompanhar passo a passo as questões da atividade escolar. Costuma revisar alguns pontos do conteúdo escolar resumidamente antes de abordar as questões para os mediados a fim de lembrá-los do que se trata. Além disso, lhes dava algum exemplo seu ou retomava os do caderno para melhor ilustrar o conteúdo escolar da atividade.

Quando não estava sentada ao lado da mediadora MS2, estava orientando algum grupo de mediados que a chamavam. Mostrava-se segura com as orientações que dava aos grupos sobre os conteúdos escolares gramaticais e atividades escolares. Tal característica transmitia segurança aos mediados e, por consequência, os mesmos sentiam-se motivados a confirmar as próprias resoluções. Além disso, corrigia-os caso fosse necessário e os questionava quando percebia que os mesmos não responderam o que propunha as questões.

Junto a isso, fazia-os refletir sobre os conteúdos escolares gramaticais durante a discussão entre mediadora e mediado. E esperava sempre que os mediados chegassem a alguma conclusão. Caso eles não compreendessem de forma alguma, pediam ou esperavam orientações e ficavam atentos as explicações dela sobre o referido conteúdo escolar e ao que se pedia na atividade escolar.

4.3.2 Mediadora MS2

Observamos que a referida mediadora estava sempre em interação com os mediados - falamos no plural - pois, geralmente estava mediando dois deles ao mesmo tempo, por se tratar da mesma atividade escolar, mas também se mostrava sempre disposta a orientar, corrigir e exigir também o que havia explicado anteriormente. Antes de responder as questões, fazia uma leitura atenta de cada uma das questões para os mediados, enquanto estes a acompanhavam. Acreditamos que a mediadora percebia que, fazendo a leitura da questão, os mediados compreenderiam melhor as questões das atividades escolares, para que chegassem a uma resolução. Com relação a exigir o que explicou, dizia: “O que é que eu falei?”, esperando que os mesmos falassem o que compreenderam, assumindo o papel social de professora, justificando, assim, a noção de footing (GOFFMAN, 2002).

Quando os mediados exibiam progressos em relação à compreensão do conteúdo escolar e respondiam conforme pedia a atividade escolar, batia palmas e se mostrava orgulhosa consigo mesma e com quem estava mediando. Muitas vezes, incentivava os mediados tanto no sentido de fazer as atividades escolares, quanto na leitura atenta e no exame das questões corretamente, firmando-se completamente no papel social de “professora”, se apresentando com determinados gestos peculiares de docente e chamando os mediados de “meus alunos”, e se despidendo de papéis sociais anteriores, de aluna e mediadora. Através deste papel social que assumira, a entonação de sua voz se tornava séria, às vezes, brava, mas também sorria quando preciso.

Um dos seus gestos peculiares que nos chamou a atenção aconteceu quando MS2 bateu com a caneta na carteira, seriamente. O objetivo era que os mediados, que estavam sendo orientados por ela, explicassem o que entenderam. As gravações em vídeo e áudio mostram que era com o objetivo de verificar a aprendizagem, pois sua preocupação era que os mesmos tivessem assimilado alguma coisa, assim, quando procediam dessa forma, a mesma se mostrava satisfeita consigo mesma, sorrindo, e com os mediados que orientava.

Assim se apresentou a mediadora MS2. De acordo com uma das mediadas que orientara, a mesma dissera que havia aprendido mais com sua “professora”, se referindo à mediadora MS2.

4.4 A pesquisa qualitativa – participante

O paradigma qualitativo advém da tradição epistemológica chamada interpretativismo, que postula a ideia de que não há como observar o mundo sem associá-lo às práticas sociais e significados vigentes (BORTONI, 2008, p.32). Atualmente, há duas tendências em ciências humanas e sociais: pesquisas qualitativas e quantitativas. Sabemos que ambas podem ser orientadas para a sala de aula e podem se complementar para obter resultados mais precisos, quando necessário.

No caso do presente trabalho, optamos pelo paradigma qualitativo por entendermos que envolve o aluno, professor e o contexto escolar que se desenha como espaço dinâmico e traz em sua essência cotidiana as interações humanas, oferecendo múltiplas possibilidades de pesquisa.

Dessa forma, apresentamos algumas especificidades que a compõe com o objetivo de justificar a nossa opção, já que nosso tema é a interação aluno-aluno.

De acordo com Bortoni-Ricardo (2005), a pesquisa qualitativa busca compreender e interpretar os acontecimentos sociais no interior de um determinado contexto social.

Já Oliveira (2005, p.66) diz que é um estudo minucioso de certos fatos, objetos ou grupos de pessoas. Este procedimento procuraria obter informações seguras para explicitar profundamente o significado e as características de cada ambiente onde se insere o interesse de pesquisa.

Por último, Chizzotti (2008, p. 71) enfatiza que o paradigma qualitativo usa multimétodos de investigação para pesquisar um fato situado no local onde se revela, buscando simultaneamente sentido no referido fato de interesse e na interpretação dos significados que os envolvidos dão ao mesmo.

Da pesquisa qualitativa, adotamos como procedimento a do tipo participante, por pertencermos, como profissional e pesquisadora, ao contexto de pesquisa e também ao grupo a ser pesquisado e em virtude de já estarmos envolvidos nas atividades cotidianas do referido grupo, ocorrendo, assim, a interação e integração entre pesquisadora e pesquisados, que tinham como objetivo promover ações de acordo com a realidade dos envolvidos (Cf. GIL, 2002 e LAKATOS; MARCONI, 2007).

Além disso, utilizamos também o procedimento de cunho etnográfico o qual contribuiu para nossa pesquisa por nos deixar conhecer os comportamentos, entender os significados e o que ocorre nos processos interacionais entre os participantes de um grupo de estudo (CHIZZOTTI, op.cit.; p.71). Acrescentamos que o referido procedimento pode nos revelar o que acontece no cotidiano dos ambientes escolares, principalmente determinados processos que, por serem habituais, tornam-se “invisíveis” para os participantes que, do referido processo, compartilham (op.cit., p.49).

Delineada a metodologia de pesquisa, esperamos fazer a interpretação do que está acontecendo no microcosmo sociolinguístico pesquisado - a sala de aula - quando os alunos estão interagindo e fazendo uso da linguagem para um objetivo específico.

4.4.1 Procedimentos para a coleta de dados

Relacionada à metodologia que empregaremos, apresentamos as técnicas de registro que articulamos para a constituição do *corpus* da pesquisa, a saber:

1. *Gravação em áudio e vídeo das atividades escolares* foi realizada durante as interações entre alunos. A nossa intenção era acompanhar as discussões do conteúdo escolar e

a realização das atividades nos grupos, bem como as orientações dadas pelos alunos mais competentes aos que precisam de esclarecimento sobre determinado tópico gramatical, mas também verificar algumas pistas verbais e não verbais no processo interativo e comunicativo. A vantagem deste tipo de técnica é que poderemos verificar, minuciosamente, detalhes e rever as gravações, quando necessário, de alguns pontos que ficaram obscuros, caso haja dúvidas. Ainda ressaltamos que todas as gravações foram os próprios alunos que filmaram porque pediram para nos ajudar nas pesquisas.

2. *Entrevista gravada em áudio e vídeo com os mediadores* aconteceu no horário em que não havia aula para os mesmos e em lugar reservado, para que pudessem responder as perguntas, de natureza informal, com liberdade. Sobre o nosso papel no momento da entrevista, reforçamos e esclarecemos que não era a professora deles que os entrevistava, mas a pesquisadora. Esta técnica foi utilizada com a intenção de compreender, através de suas visões, os temas: ensino, dificuldades de aprendizagem dos colegas, linguagem e língua portuguesa, conteúdo gramatical, recursos para ajudar o colega e qual era sua visão sobre o que é ser mediador.

Antes de nos direcionarmos à análise de dados, lembramos o que Marcuschi (2007, p.9) nos diz sobre a transcrição de conversações, que serão relevantes para nosso trabalho.

Para o autor, não há melhor transcrição, o mais importante é que o analista saiba os seus objetivos e destaque as partes que lhe convem. A característica de uma transcrição, ainda segundo o mesmo autor, deverá ser limpa e legível, isto é, sem muitos símbolos complicados.

Sobre as fontes adquiridas em contexto escolar, acrescentamos que procuramos selecionar apenas os dados relevantes que nos guiassem através das perguntas de pesquisa e, então, chegarmos ao resultado final da hipótese levantada no início da investigação, considerando o trabalho a defender (Cf. BORTONI-RICARDO, 2008).

4.4.2 Análise de dados

Concordando com Antunes (2003, p. 85), quando nos diz que “[...], aprender uma língua é, portanto, adquirir, entre outras coisas, o conhecimento das regras de formação dos enunciados dessa língua. Quer dizer, não existe falante sem conhecimento de gramática”. E em apoio a este posicionamento, Vygotsky (2005, p.126) diz que “o estudo da Gramática é de grande importância para o desenvolvimento mental da criança”.

Além disso, seria relevante proporcionar a interação aluno-aluno para a discussão e negociação de estruturas gramaticais de Língua Portuguesa, sob o uso da sua gramática natural que o aluno adquiriu antes de chegar à escola (Cf. GERALDI, 1997). Dessa forma, o mesmo estudaria e conheceria as regras que compõem sua língua, como também poderia acomodá-la ao seu desenvolvimento escolar sem conflitos ao seu próprio repertório linguístico (Cf. BORTONI-RICARDO, 2005).

Neste caminho, começaremos analisando alguns fragmentos transcritos e adquiridos através de nossas observações das interações entre alunos-alunos do 9º Ano 'B'. Antes, relembramos as perguntas norteadoras de pesquisa, com o objetivo de nos guiar nossos comentários analíticos. Então, temos:

- A discussão em interação com o (s) mediador (es) sobre um conteúdo (s) escolar (es) gramatical (is) complexo(s) esclareceria a(s) dificuldade(s) de aprendizagem (ns) do(s) mediado (s)?
- Qual (is) o(s) principal (is) recurso(s) estratégico(s) de mediação que o mediador instrumentaliza para orientar o mediado e, por consequência, os auxilia na construção de suas próprias resoluções?

Para tentarmos responder a nossa primeira pergunta norteadora de pesquisa, que repetimos ser: *A discussão em interação com o (s) mediador (es) sobre um conteúdo (s) escolar (es) gramatical(is) complexo(s) esclareceria a(s) dificuldade(s) de aprendizagem (ns) do(s) mediado (s)?*

Selecionamos a interação onde estão envolvidas a mediadora MG1 e os mediados Md4, Md5 e Md6. Trata-se do conteúdo escolar gramatical: orações subordinadas substantivas completivas nominais - cujo problema a ser negociado para resolução é: *“Sou favorável a que você viaje”*.

No momento interacional, a falante de turno é a mediadora MG1 e o ouvinte ratificado Md4 que, até então, apenas prestava atenção às considerações feitas pela mediadora sobre a composição de outros tipos de Orações subordinadas substantivas - a oração subordinada subjetiva - a qual Md4 confundira com a que era o ponto central de discussão, ou seja, orações subordinadas substantivas completivas. Observamos que há uma relação assimétrica entre ambos, isto porque Md4 apenas ouvia as considerações de MG1, não havendo negociação entre ambos pela dificuldade de aprendizagem que o mediado apresentava. E os papéis sociais, footings, eram claramente divididos, se viam a professora e o aluno separadamente.

Os dados revelam que o olhar de Md4 se direciona para a segunda oração, onde está o ‘sujeito’, ‘você’ e, por esta razão, a nomeia de ‘subjativa’; entretanto o ‘sujeito’ está, também, ‘oculto’ na primeira oração, mas Md4 não o reconhece na primeira oração, ele não a observa para reconhecer o tipo discutido, por este motivo, MG1 o corrige.

Vejamos os dados:

1. MG1: o sujeito “eu”...tá/ oculto... eu sou... então ...não é uma subjativa...
2. Md4: não é?...

Percebemos que, para facilitar a aprendizagem de Md4, a mediadora propõe outro tipo de oração subordinada - a objetiva direta - ratificando-o e, espera sua resposta.

Vejamos:

3. MG1: é uma objetiva direta?... ((Olha para Md4))
4. Md4: acho que sim...

Notamos que a mediadora poderia dar-lhe a resposta prontamente, mas seu objetivo era que Md4 reconhecesse a composição do tipo discutido e adquirisse conhecimento. Percebe-se que a insegurança da resposta nos leva a entender que, para eles, há dificuldade de aprendizagem em vários tipos de orações subordinadas substantivas. O nível de desenvolvimento apresentado é o potencial, Md4 precisa de um aluno mais competente para orientá-lo em sua dificuldade de aprendizagem do conteúdo escolar gramatical. Além disso, constata-se que a mediadora incentiva-o a lembrar da composição da oração subordinada substantiva objetiva direta através de uma pergunta, e percebe-se que a mesma tinha notado seu tom de voz inseguro. Instiga-o a responder, para que chegasse à resolução da resposta do outro tipo negociado, diferenciando-as entre si, mas a dificuldade de aprendizagem que o mesmo apresenta atrapalha a negociação de conhecimento.

Vejamos os dados a serem analisados:

5. MG1: por quê?...
6. Md4: () ...

7. MG1: ()... aí... por que você acha que é uma oração objetiva direta?... ((Olha para ele))
 8. Md4: () ...
 9. MG1: () qual é o (assunto) da objetiva?...

Nota-se que são várias as perguntas com o objetivo de que Md4 pudesse chegar àquela conclusão, mas a confirmação de não saber reconhecer se dá quando faz o gesto, MG1 fornece-lhe pistas para que lembrasse mais do tipo e diferenciasse com a que precisava ser resolvida.

10. Md4: ((balança negativamente a boca))
 11. MG1: objetiva não é aquela que a gente pergunta ao verbo...
 12. Md4: é... ((fala baixinho, mas olha para o exercício que está nas mãos de MG1)).

Ficou evidente que o objetivo de MG1 não fora alcançado, ou seja, a dificuldade de aprendizagem que acompanha Md4 de anos anteriores formaram lacunas em seu saber escolar internalizado, interferindo na internalização e acomodação de novos saberes escolares em seu desenvolvimento escolar. Compreendemos que seriam os elos de aprendizagens entre ambos os saberes antecedentes e vigentes, que o prejudicaram. Dessa forma, ficou claro que a discussão e negociação entre Md4 e MG1 sobre o tipo a resolver tornam-se mais complexas, devido às referidas lacunas, e, por consequência, para se chegar a uma resolução final, quando não acontece a “permuta” de saberes escolares entre os envolvidos.

Vejamos qual ‘lacuna’ de saber escolar poderia ser, através dos dados coletados:

13. MG1: objetiva não é aquela que a gente pergunta ao verbo da frase... qual é o verbo da
 14. frase?...
 15. Md4: favorável?..
 16. MG1: qual é o verbo dessa primeira oração aqui?..((aponta)) (esse) aqui... o verbo dessa
 17. primeira oração?..
 18. Md4: favorável... ((franze as sobrancelha)) (esse)...((repete apenas sem responder a pergunta))
 19. MG1: não:.. tô perguntano a você... qual é o verbo...
 20. Md4: verbo?...
 21. MG1: sim... primeira oração...((Olha para Md4))

22. Md4: favorável... ((aponta))
23. MG1: certeza?...
24. Md4: () ... ((aponta))
25. MG1: não...
26. Md4: ((balança negativamente a boca))
27. MG1: o verbo [é “sou”... ((olha para Md4))
28. Md4: [eu sei de verbo não...((sorri e cala-se))

Através da análise de dados acima, constatamos que MG1 procura retomar uma “lacuna” do referido saber escolar, levando em consideração questionamentos que se aproximam da resolução do problema. Percebemos a necessidade em conhecer a noção de verbo, para que Md4 compreendesse o mesmo e, assim, descobrir onde se encontraria o verbo na primeira oração, de acordo com a mediadora e, possivelmente, chegar à resolução (Ls. 16 e 20).

No contexto interacional em análise, relembramos que se trata de uma atividade escolar coletiva, pela mediação direta, os outros participantes do grupo se aproximam de MG1. De acordo com as gravações em áudio e vídeo, isto acontece porque Md4 não retornara com as orientações para o grupo que participava. Assim, percebemos uma mudança de enquadre interacional, ou seja, se juntam a Md4 para obterem orientações, os Mediados Md6 e Md7. Ambos mediados estão bem próximos à mediadora MG1. Esta última direciona seu olhar para Md6, ratificando-o imediatamente. Tal o motivo se deve ao fato de que Md6 apresentava com segurança uma resolução para a questão (L. 34). A seguir, percebemos que MG1, através da pista verbal, espera que Md6 apresente a justificativa com relação ao que disse (Ls. 34 e 35). Porém, não houve prosseguimento na negociação.

Contextualizemos com a interação entre mediador e mediado:

34. Md6: direto... ((aproxima-se de MG1))
35. MG1: sim...
36. Md6: isquici...
37. MG1: ((sorri)) é aquela que pergunta ao verbo “de quê?”... e “o quê?”... é objetiva direta... ((Conversas paralelas))
38. Md6: então... é direta...
39. MG1: sim... por que direta?...

40. Md6: você pergunta “o quê?”...
41. MG1: ()...
42. Md6: ‘sou favorável’ ((usa o recurso ‘o quê?’ utilizado nas orações subordinadas objetivas
- 43.diretas, em relação ao verbo da oração principal, adaptando-o, ficando ‘a quê?’
- 44.direcionado à oração subordinada completiva nominal)) ‘a quê você viaje’... ((diz))
45. MG1: mas aí você tá perguntano a quem?... você tá/ perguntano ao verbo ou ao
46. (nome)?...
47. Md6: ao (nome)...
48. MG1: ao verbo... o verbo é ‘sou’...
49. Md6: ao nome...
50. MG1: () direto é ao verbo e não ao nome...
51. Md6: ()...

De acordo com os dados expostos acima, no primeiro momento, notamos que a interação caracteriza-se simétrica (Ls. 35, 36 e 37), por não ocorrer uma pressão entre mediador e mediado, contudo, a mesma interação passa a ser, no segundo momento, assimétrica, por estarmos diante de uma situação em que a mediador - aluno mais competente - orienta um mediado - aluno menos competente. Dessa forma, apresenta-se o nível de desenvolvimento potencial.

Na presente interação, relembramos que o tipo discutido e negociado entre mediador e mediado, trata-se da composição: “Não sou favorável a que você viaje”.

Após orientação de MG1 (L. 37), Md6 reafirma o mesmo posicionamento anterior (L. 34) no posterior (L. 38). Novamente, MG1 espera a justificativa de Md6, o mediador quer saber o porquê de parte da resolução, pois o mesmo continuava a afirmar que o tipo discutido era uma oração subordinada substantiva objetiva direta, devido à pista verbal ‘o quê?’. Verifica-se, com o prosseguimento da discussão e negociação no processo interativo, que Md6 havia substituído a pista verbal ‘o quê?’ - recurso utilizado pelo mediador para reconhecer a composição de uma oração subordinada substantiva objetiva direta - para a pista verbal ‘a quê?’(Ls. 42, 43 e 44).

Ficou evidente que, embora Md6 tenha chegado a uma parte da resolução por estar se referindo ao nome (Ls. 47 e 48), compreendemos que o mesmo ainda tinha dificuldade em reconhecer o tipo discutido que estava em pauta e, por este motivo, não conseguiu a resolução final do problema. Assim, notamos que, para MG1, Md6 estava se referindo ao verbo, o que nos parece confirmar, pois Md6 não esclarece o posicionamento

final dele com relação à parte da resolução que se referia a um ‘nome’, como também qual era o ‘nome’.

Sendo assim, MG1 questiona a justificativa dele (L. 45). A partir daí, a mediadora traz para a discussão a adaptação feita por Md6, para ela, o mediado refere-se ao verbo devido ao recurso utilizado para reconhecer a composição das orações subordinadas substantivas objetivas diretas (L. 50). Assim, é possível evidenciar que Md6 apresenta dificuldade em diferenciar um verbo de um nome, confirmamos a referida dificuldade através do desenvolver da interação entre mediadora e o grupo. Por enquanto, este fator contribui para que a discussão e a negociação não continuem entre eles. (Ls. 42, 43 e 44).

Dessa forma, MG1 apresenta resumidamente algumas características de alguns tipos, fornecendo mais pistas verbais ao grupo e, por final, a pista verbal que corresponderia aos questionamentos dos mediados para que os mesmos chegassem à resolução do problema.

Vejamos os dados:

52. MG1: não é uma objetiva direta... e nem uma indireta... (porque) não tem o “de quê”

53. aí... não é subjetiva ()... não é apositiva porque não tem aquele dois pontinhos...

54. Md6: certo... ((brincadeiras))

55. peraí... não é direta nem indireta porque não é direta... porque perguntá/ “de quê?... ”

56. MG1: é... ((Escuta-o falar, confirma seu pensamento))

57. Md6: não é indireta...

58. MG1: [[indireta “de quê” ((Faz correção do que ele disse em relação às indiretas))

59. Md6: “de quê” ((repete)) e não é direta porque...

60. MG1: [[não tá perguntano ao verbo...

61. Md6: () negação...

62. MG1: apositiva...

63. Md6: apositiva...

64. MG1: porque num tá/ explicano... porque num tem dois pontinhos...

65. Md6: então é negação...((sugestiona uma opção que não existe))

66. MG1: aí... não tem negação... ((sorri))

67. Md6: não tem negativa...

68. MG1: aí... só falta completiva nominal...((verifica no caderno)) e...((olha para ele))

69. Md6: pronto...

70. MG1: ()... mas aí...

71. Md6: por que completiva nominal..

Então, Md6 faz a inferência da pista verbal e reconhece que: “*Sou favorável a que você viaje*” é uma oração subordinada substantiva completiva nominal. Constatamos que para obter orientações sobre este tipo, Md6 pergunta por que oração subordinada substantiva completiva nominal. Percebemos que sua intenção não era apenas chegar à resolução do problema, mas conhecer a sua composição, as partes que a compõem.

Observamos que, neste momento, MG1 assume o papel social de professora e sua elocução acompanha a referida mudança social, ela explicita o conteúdo escolar gramatical, usando certas ações e perguntas que o professor utilizaria para sondar o aluno em relação à aprendizagem.

Vejamos alguns exemplos:

72. MG1: ((*pega o exercício e começa a explicar, apontando em detalhes*)) aqui a primeira

73. oração... certo?... ((Md6 se aproxima, ele está abaixado em frente a MG1)) qual o verbo

74. da primeira oração?...

75. Md6: “sou”...

76. MG1: então... “favorável” é o quê?... ((olha para Md6))

77. Md6: “sou”... é... favorável é o verbo...

78. MG1: “sou” é o verbo... favorável completa o verbo...então favorável é o quê?...

79. Md6: ((não responde))

Em nossa concepção, ficou evidente que a dificuldade de aprendizagem se reduziu quando se junta ao grupo Md5, embora também tenha dificuldade de aprendizagem, pois evidenciamos tal aspecto durante esta discussão, como também por não fazer a negociação sobre o problema a resolver durante a interação, da mesma forma Md4, com o agravante de que apenas recebeu mais orientações devido à dificuldade de aprendizagem constatada (Ls. 19-28). No caso, Md5 reagiu ao incentivo de MG1, enquanto Md4 permanecia “mudo” parte do tempo.

Vejamos como o grupo chega à resolução da atividade escolar através da orientação de MG1:

80. MG1: prá/ sê/ uma completiva nominal... ela tem que ter o quê...((Olha para Md4 e Md5 os quais são componentes do grupo))
81. Md4: analítica...
82. MG1: não:...prá/ oração (ser) uma completiva nominal ... Md5...ela tem que ter o
83. quê...((olha para ele))
84. Md6: () ...
85. MG1: ((balança a cabeça negativamente e olha para Md5))
86. Md4: ()...
87. MG1: ((balança a cabeça negativamente)) () uma completiva ... ela tem que completá/ o
88. quê?... ela tem que completá/ o quê?...((tinha levantado o exercício para todos
89. acompanharem e apontava no período perguntando))
90. Md5: [um nome...
91. Md6: [o verbo...
92. MG1: um nome... ((confirma apontando para Md5 que respondera e repete o que dissera))
93. porque) completiva nominal... ((olha para Md6)) porque (completa um nome)... aqui você
94. favorável e não o verbo ser... entendeu?... ((olha para Md6 explicando)) então... ela é o
95. quê?...esse (pedaço) aqui?...((aponta no período))
96. Md6: nominal?...
97. MG1: ((olha para Md4)) ()... ((olha para Md5))
98. Md5: oração subordinada substan-ti-va comple-ti-va nominal... ((sorri para Md6))
99. Md6: O.S.S.C.N... ((sorri))

Neste fragmento, percebemos que a mediadora MG1 questiona o grupo através de perguntas insistentes, para que os mediados pudessem refletir acerca do tipo negociado e discutido da atividade escolar (Ls. 87, 88 e 89). Quando ocorre o nível de desenvolvimento potencial, observamos que, além de servirem para reflexão, a insistência provoca a resolução final, mas também o incentivo aos mediados, fazendo com que, “sem medo”, externalizassem suas opiniões (Ls. 90 e 91) à resolução de Md6 (Ls. 93 e 94), mas também sinaliza a resolução (L. 93) durante a explicação dela.

Mesmo com o esclarecimento do tipo negociado, Md6 sugere uma resolução (L. 96), e notamos que tal sugestão dá indício de uma pergunta distante de uma opinião afirmativa. Ficou evidente que MG1 não retorna a Md6 a resposta para confirmar ou não o que Md6 dissera. Mas percebemos que direciona seu olhar para Md4 e MD5, ratificando-os (L. 97).

Constatamos que havia uma preocupação quanto à compreensão do que explicava anteriormente (L. 94). Pelas gravações de vídeo e áudio, evidenciamos apenas a resolução de Md5, a qual foi pronunciada com dificuldade (L. 98). Enquanto Md6 confirmava a resolução através da sigla do tipo discutido (L. 99).

Ao final do processo interacional, constatamos que entre Md5 e Md6, por terem participado da discussão e negociação - cada um à sua maneira - ocorreu a aprendizagem, justificando que eles estão no nível de desenvolvimento real, ou seja, poderão reconhecer este tipo de oração subordinada substantiva em outras atividades escolares e, assim, aplicarem este conhecimento sem precisar de orientação, ou seja, agirão de maneira independente.

Quanto à Md4, evidenciamos que há lacunas em saberes escolares internalizados e acomodados ao seu desenvolvimento escolar, que interferem na acomodação de novos saberes vigentes. Ao acontecer a situação descrita, percebemos que a interação entre mediadora e Md4 - para a discussão e negociação sobre a composição a ser reconhecida - , não fluiu constantemente entre ambos, pois, através da mediadora, se tornava importante retomar (re) saberes escolares antecedentes para orientação sobre o conteúdo escolar. Dessa forma, ficou claro que era necessário propiciar mais ambientes de aprendizagem em que pudesse atuar o nível de desenvolvimento potencial.

Para uma segunda discussão de dados coletados, apresentamos um contexto interacional que envolve inicialmente MG1 e MS2, mediadoras e Md10, mediado.

Neste momento, Md10 se aproxima e senta-se junto às mediadoras que estavam reunidas em frente ao quadro, sentadas lado a lado. O problema a ser negociado seria: “*Eu não sou quem vocês pensam*”.

Vejamos os dados a serem analisados:

252. Md10: ((sentado, aponta para o exercício escrito no quadro))

253. MS2: ((olha))

254. Md10: “Eu não sou isso”... ((lê o período e olha para MS2, para facilitar a classificação,

255. tenta empregar o pronome “isso”, entretanto não consegue classificá-la))

256. direta não?... ((espera uma orientação))

257. MS2: oxê... então ...interrogativa aqui...((aponta para o período escrito no quadro))

258. separando pode ficar...((não olha para Md10, mas dirige-se para a professora)).

259. MG1: [interrogativa direta ... ((não olha para Md10))]

260. MS2: interrogativa direta... não ...((olha para a professora))

261. MG1: tem que ter preposição...né...aquele negócio...cadê...((verifica o caderno)) o
262. pronome interrogativo... (num) tem... ((dirige-se a professora))
263. MG1: aqui ó...((aponta no exercício o pronome “quem” dizendo)) “ Eu não sou isso”...
((olha para a professora))
264. Professora: Lembra que você pode usar outros pronomes interrogativos ou advérbios
265. interrogativos no lugar da conjunção integrante...((esclarece para MS2))

Observamos que Md10, no presente contexto interacional, elege MS2 como seu ouvinte ratificado. Mesmo provocando a interação, não consegue entrar em “sintonia” com MS2, pois a mesma se autosseleciona como falante e dirige sua atenção para a professora, elegendo-a como ouvinte ratificado (GOFFMAM, 2002).

Constata-se que Md10 não fora selecionado por nenhuma das mediadoras. Está claro que, por não chegarem a uma conclusão ao discutirem sobre a atividade escolar (Ls. 254 - 259), MS2 e MG1 têm questionamentos que precisam ser esclarecidos através da orientação da professora. Notamos que não se trata de lacunas em saberes escolares de anos antecedentes, pois o conflito não está em saber o que são pronomes interrogativos ou advérbios interrogativos, mas em compreender a permuta entre aqueles e a conjunção integrante ‘que’. Dessa forma, é possível recuperar tais saberes escolares.

Junto a isso, Percebemos que é preciso esclarecê-los na urgência delas (Ls. 257 e 274), para que as mesmas se sintam “capazes” para as orientações aos mediados, desse modo, é possível dizer que as mediadoras sentem-se responsáveis pelas orientações dadas aos mediados e, por consequência, pela aprendizagem dos mesmos, conforme apontam gravações em áudio e vídeo anteriores. Assim, por notarmos que existem tais questionamentos, as mesmas preferem não orientá-lo em sua dificuldade de aprendizagem, no momento em que Md10 solicita orientação (Ls. 257,258 e 259).

Assim, provoca-se outro enquadre interacional, a discussão e negociação ocorrem entre a professora e as mediadoras, para esclarecimento de questionamentos relacionados ao conteúdo escolar.

Vejam os dados gravados em áudio e vídeo. Relembramos que o problema a ser negociado está inserido no conteúdo escolar gramatical “orações subordinadas substantivas predicativas”. O período é “Eu não sou quem vocês pensam”.

261. MG1: tem que ter preposição... né?... aquele negócio... cadê...((verifica o caderno)) o
262. pronome interrogativo...(num) tem?... ((se dirige a professora))

263. MS2: aqui ó... ((aponta no exercício o pronome “quem” e diz)) “Eu não sou isso”... ((olha para a professora))
264. Professora: Lembra que você pode usar outros pronomes interrogativos ou advérbios
265. interrogativos no lugar da conjunção integrante?... ((esclarece para MS2))
 ((estava verificando no caderno, quando alguém a chama na porta, MS2 pede licença e sai))
266. MG1: precisa classificar? ...oração principal...
267. Professora: é...
268. MS2: ((de repente volta e senta falando)) “se”... “como”... “quem”... pronomes
269. interrogativos..((ler em seu caderno, depois ler o período no quadro)) “ Eu não sou o quê?”...
270. Professora: “Eu não sou quem”... ((repete a professora o período, mas de modo que a corrigi discretamente))
271. MS2: “ Eu não sou quem” ... ((olha para o quadro))
272. Professora: invés de usar o “quê” aí...eu usei o “quem”...mas é a mesma coisa...
273. ((MS2 observa no quadro o período)) ((nota-se que tanto Md10 e MG1 estão próximos,
- 274.mas foram completamente esquecidos, ou seja, não ratificados por ambas: MS2 e a professora))
275. MG1: [não é uma completiva nominal...porque o verbo ali é “sou”...((ratifica MS2))
276. Não é uma apositiva... não é uma objetiva...
277. MS2: [“ Não sou o quê?” ... ((olha para MG1))
- [...]
278. MG1: () objetiva direta ou indireta...((olha para MS2))
279. MS2: direta...porque aí... “não sou de quê?”... ((ratifica a professora))
280. Professora: ((mesmo não focalizada pela câmera, percebe-se que a professora dissera não.))
281. MS2: né NÃO... ((olha para o quadro tomando a frente de MG1)) “ Não sou quem”
- 282.((relê novamente)) é subjetiva?.. ((olha para a professora))
283. Professora: ((mesmo não focalizada pela câmera, percebe-se que a professora dissera não))
284. MS2: ai “meu Deus”...((volta-se totalmente para o quadro, lê novamente)) “Não sou quem”
285. Professora: ó o sujeito alí...((aponta no quadro))
286. MS2: é... ((verifica o período escrito no quadro e reflete))
287. MG1: aí nem é subjetiva...nem apositiva...((olha para MS2)) completiva nominal

288. porque não é...((verifica no quadro e MS2 verifica no caderno))
289. Professora: tá/ chegando perto...
290. MS2: predicativo ((fala baixinho))...apositivo... ((olha para a professora))
291. MG1: não...
292. MS2: aposto?.. predicado...
293. MG1: predicativo... ((sorri))
294. Professora: ()...
295. MS2: oxê... falei baixinho predicativa...((reclama com a professora))
296. Professora: falou...desculpe...
297. MS2: falei predicativo...
298. MG1: [mas por que é predicativa...professora?...
299. MS2: () (verbo “era”)...
300. MG1: () (verbo “sou”)...
301. Professora: o verbo “sou”...é...((confirma a professora))
302. MS2: ah::: o “sou”... “era”... o “é”... ah:::
303. Professora: presta'tenção...olha sempre prá/ oração principal prá/ poté/ sempre classificar
304. ela ou senão substituir a oração subordinada por “isso”...((MS2 escuta))
305. MS2: o “sou”... “era”... ((olha no caderno))

Notamos que o pronome interrogativo “quem” no lugar da conjunção integrante “que” precisava de um esclarecimento negociado entre professora e mediadoras, as quais no processo interacional assumiam papéis sociais de alunas. O alinhamento aos papéis sociais vigentes, como também as elocuições apresentadas (Ls. 281, 284,285, 286,295 e 298) confirmam a mudança de enquadre interacional.

Percebemos que a professora não responde a questão de MG1 (L. 298), isto porque as mediadoras se antecipam à resolução (Ls. 299 e 300), ficando a mesma com a confirmação do que as mediadoras disseram (Ls. 302 e 305).

Verificamos também que as pistas não verbais, como “o olhar” entre as mediadoras (Ls. 275, 277, 278 e 287) correspondem à negociação entre elas, indicando que ambas esclareceriam as próprias dificuldades. No contexto interacional em análise constata-se, principalmente, o recurso estratégico de mediação que MG1 instrumentaliza: a eliminação por tipos de orações subordinadas para auxiliá-las na resolução do problema.

Observamos que há conflitos para esclarecer os questionamentos de MS2, como também muitos momentos de reflexão sobre a composição do problema a ser resolvido (Ls.

263, 271, 273, 284 e 286). Enquanto isso, MG1 procura auxiliar ambas, através daquele recurso característico, que sempre instrumentaliza na mediação direta quando orienta os mediados.

No contexto interacional anterior em que Md10 pedia orientação a MS2 para resolver a atividade escolar, gerou dificuldade de aprendizagem devido ao pronome “quem”, agora para outro enquadre interacional, os dados revelam que Md10 havia acompanhado toda a negociação entre professora e mediadas para esclarecimentos do conteúdo escolar e, posteriormente, surgindo a resolução. Dessa forma, verifica-se que o mesmo retoma o que não compreendera.

Vejamos os dados para análise:

310. Md10: “Eu” ((aponta para o quadro)) é o que tu dissesse ali... “ Eu sou isso”... ((olha para MS2))

311. MS2: (na frase) a oração subordinada () ...

312. Md10: () ...((olha no quadro novamente o período escrito))

313. MS2: “Eu não sou isso”... aí tem oração principal... (é) qual?...((olha para ele))

314. Md10: “ Eu não sou”...

315. MS2: “ Eu não sou” ((repete)) oração subordinada substantiva?... ((olha para ele e espera resposta))

316. Md10: “quem vocês pensam”...

317. MS2: pronto... ((olha para o quadro)) agora... qual a classificação?... a gente separou

oração 318. principal...((olha para MG1)) diz aí a “diquinha” do “sou” e do “era”... ((pede a MG1

319. depois sorri, porém ela mesma se encarrega de falar a “diquinha”)) num tem o

320. verbo “ser”... “ o sou”... “ o era”... se (vier) na oração principal aí (você sabe) que essa

321. oração é o quê?... ((olha para MG1))

322. Md10: predicativa... ((responde rapidamente))

323. MS2: predicativa... ((confirma))

Em interação com MS2, Md10 negocia o problema a ser resolvido no momento, verifica-se o papel social de professora, a mudança de footing de MS2 é revelada pela correção da mediadora a Md10 (Ls. 310-314). Observamos que MS2 acompanha o que o mediado saberia através das perguntas do tipo negociado (Ls. 310-316), percebemos que ao

confirmar a resolução, Md10 se encontra no nível de desenvolvimento real, verificamos seu desenvolvimento através resoluções propostas naturalmente e de maneira independente (Ls. 313-316).

Observamos que a dificuldade de aprendizagem se refere à resolução do problema, ou seja, do tipo negociado, notamos que a pergunta inicial de Md10 não é respondida por MS2 (L. 310), a verificação da aprendizagem acontece paulatinamente, o que caracteriza MS2.

Com a intenção de que Md10 chegue à resolução por si mesmo, mas sob sua orientação, MS2 propõe uma “diquinha”, que percebemos ser um recurso estratégico de mediação, quando expõe uma parte do conteúdo escolar para orientá-lo, cujo procedimento faz com que os processos internos do aprendizado sejam “ativados”, para desenvolverem-se. Tais processos acontecem, no caso da interação em análise, porque Md10 está no nível de desenvolvimento potencial, ou seja, em interação com MS2, que orienta o mediado sobre um tipo de oração subordinada (Ls. 318-323). A resolução do problema acontece após explicitação de MS2, o mesmo responde da mesma forma que antes, naturalmente.

Para representar o desenvolvimento real de Md10, apresentamos a interação que envolve Md6, Md7 e Md10, com a presença de MG1. O tipo negociado é o mesmo da interação anterior. *“Eu não sou quem vocês pensam”*.

Os dados mostraram que Md6 se referia a outro tipo de oração subordinada, no caso, a completiva nominal, e o mesmo se dirigia à MG1. Enquanto isso, Md7 aproxima-se do grupo. A última quer saber o motivo da constituição do tipo negociado (Ls. 324-325). Notamos que a mediadora MG1 não participa da interação e negociação, que é conflituosa, mas, mesmo assim, o processo interacional ocorre entre os três mediados: Md6, Md7 e Md10. Constata-se, também, que a relação assimétrica, contraria a ideia formada de grupo social adolescentes, a que ambos pertencem.

Vejamos os dados que confirmam a relação citada:

324. Md6: oração subordinada substantiva completiva nominal...

325. Md7: por quê?.. ((pergunta a Md6, se debruça sobre o ombro dele que está sentado))

326. Md6: por quê?... porque...ó...((lê o período)) “ Eu não sou”... ((Md7 presta atenção))

327. “quem vocês pensam”...o “sou” ...

328. Md10: ! é não...é predicativa...((mostra no exercício escrito no quadro))

329. Md6: é não...cara...((Md6 e Md7 se voltam para ele e Md6 discorda da opinião dele))
 330.completiva nominal...((não lhe dão mais atenção, voltam-se para o exercício para discutir o tipo negociado))

Verificamos que, ao iniciar as explicações sobre o tipo discutido (Ls. 326 e 327), Md10 assalta o turno de Md6 e se elege como o falante principal, com o objetivo de orientá-lo (L. 328). Através da leitura dos dados, podemos dizer que Md10 assume outro papel social - o de mediador, significando dizer que, por estar no nível desenvolvimento real, teve o conhecimento internalizado, que se acomodou aos vigentes e, sendo assim, observamos que auxilia com segurança (L. 328).

O conflito entre Md6 e Md10, durante o processo interacional, ocorre porque o primeiro não concorda com a resolução (L. 329), encerrando a interação e a negociação entre ambos, de modo brusco. Além disso, Md6 continua com a mesma resolução anterior, ou seja, de que o tipo negociado para resolução é uma completiva nominal, eliminando a participação de Md10. Notamos que tal procedimento ocorre quando Md6 não lhe dá mais atenção, pois se volta para a Md7 (L. 330).

Vejam os dados a serem comentados sobre a insistência de Md10 em auxiliar os mediados Md6 e Md7 que, como ele, anteriormente tinha a mesma dificuldade de aprendizagem e, no momento, estão na mesma situação:

331. Md10: porque sim... ((insiste chama-lhes a atenção ratificando-os, mas ambos não o
 332.olham)) quando vem o “sou” na primeira oração...pode ver que o “sou” é do verbo
 333.“ser”...aí então...() predicativa...

Compreendemos que, através do contexto interacional vigente, ocorre um segundo conflito quando Md10 se elege como falante “ilegítimo”, ou seja, o mesmo toma a palavra e se autosseleciona (KERBRAT-ORECCHIONI, 2006). Chamou-nos a atenção a insistência do mesmo para auxiliá-los, de maneira que os ratifica e apresenta um argumento para a resolução apresentada, esta última é a “diquinha” que MS2 havia empregado como recurso estratégico, para orientar Md10 no processo interacional anterior (Ls. 318,319,320 e 321).

Constata-se que Md10 se torna mediador na situação interacional presente, a mudança de footing confirma-se pelo argumento aprendido em interação e colocado em prática, com o objetivo de que Md6 e Md7 chegassem ao nível de desenvolvimento real.

Vejamos a análise sobre a resolução do problema.

334. Md6: () frase...ele é nominal...

335. Md7: e por que, hein?...

336. Md6: num é nominal, professora?... a “dê”? ((ele se refere a letra “dê” do exercício))

337. Professora: ele tá correto... ((aponta para Md10))

338. Md10: ((sorri e é cumprimentado por MS2))

Notamos que há dificuldade de aprendizagem em Md6, que ainda confirma que o tipo negociado é uma oração subordinada substantiva completiva nominal (L. 334) e, por outro lado, Md7 continua sem entender “como é” o tipo negociado, gerando uma confusão (Ls. 334-335).

Percebemos que, embora tenham ocorrido os conflitos relatados acima, houve a negociação do tipo discutido entre Md6 e Md10, por consequência, a interação se tornou, da mesma forma, conflituosa devido às opiniões divergentes.

Está claro que a referida divergência não trouxe prejuízos para a aprendizagem de Md6 e Md7, ao contrário, compreendemos que o recurso estratégico de mediação utilizado por Md10 orientou-os em relação às características do tipo discutido entre eles (Ls. 331,332 e 333). E depois confirmado pela professora (L. 337).

Vejamos os próximos dados a serem analisados:

336. Md6: num é nominal, professora?... a “dê”? ((ele se refere à letra “dê” do exercício))

337. Professora: ele tá correto... ((aponta para Md10))

338. Md10: ((sorri e é cumprimentado por MS2))

Observamos que tudo se esclarece a partir do momento em que Md6 ratifica, como seu ouvinte, a professora (L. 338). Percebemos que Md6 não havia aceitado a orientação de Md10 porque este último estava na condição de mediado. Ficando assim o processo interacional para negociação sem uma progressão, como dito anteriormente, persistindo, assim, a mesma dificuldade de compreender o tipo negociado. Então, para confirmar sua resolução, Md6 pede orientação à professora. A sua atitude leva-nos a compreender que a mesma observava todo o processo interacional, por isso confirma a resolução de Md10, dissipando, finalmente, a dificuldade de aprendizagem entre mediados,

Md6 e Md7. Acreditamos que tal posicionamento valoriza muitas resoluções que alunos, de modo geral, conseguem atingir. Verifica-se que Md10 eleva sua autoestima, comprovado pela pista não verbal, o sorriso.

Nossos próximos dados a serem analisados tratarão da interação entre a mediadora MS2 e as mediadas Md7, Md8 e Md9. O problema a ser negociado trata-se da oração subordinada substantiva subjetiva: “*É importante que você saiba do assunto*”, considerando o conteúdo escolar “Orações subordinadas substantivas”.

A interação se caracteriza simétrica entre o grupo formado pelas mediadas que identificaremos como Md7, Md8 e Md9. Estas serão orientadas por MS2.

Notamos, durante as gravações em vídeo, que as duas primeiras se mostram passivas em parte da discussão sobre a questão da atividade escolar. Com o decorrer da situação interativa, observamos que uma delas, Md9, se engaja na negociação de conhecimento devido ao incentivo de MS2, mediadora.

A atividade escolar seria encontrar características da oração subordinada substantiva subjetiva “*É importante que você saiba do assunto*”, assim, para chegar à resolução era preciso encontrar, dentro do possível do conteúdo escolar explicitado, informações que pudessem ser consideradas parte da composição que se forma pelo tipo negociado. Compreendemos como sendo uma das mais complexas, por se ter na sua composição três possibilidades de confeccioná-la: a primeira seria: a) verbo de ligação e predicativo (e.g. *É conveniente*); b) verbo na voz passiva sintética ou analítica (e.g. *Sabe-se*, e.g. *Foi dito*); c) verbos na 3ª pessoa do singular (e.g. *Convém*).

O tipo a ser negociado inicia-se a partir da orientação de MS2 com a pergunta, que observamos, toma como a base de sustentação e descoberta do tipo, para o andamento das demais etapas, vejamos:

107. MS2: qual oração principal?... a classificação?...

108. Md7: ah...tá/... ((escreve)) é oração subordinada substantiva...

109. MS2: subjetiva...

Observamos que há a exposição clara de MS2 - em se tratando do tipo de oração - para Md7 a qual apenas escreve e repete, entretanto, encontramos um aspecto que nos chama a atenção, quando Md7 questiona, em determinado momento, ao invés de ‘oração subordinada subjetiva’, não seria uma ‘oração subordinada predicativa’. Percebemos que este questionamento nos leva a constatar que está relacionado ao verbo ‘ser’, isto é, este último se

apresenta em ambas as orações principais do tipo subordinadas, do outro lado, as compõem de modo diferenciado, a saber, na ‘oração subordinada subjetiva’, aquele se apresenta, em uma das formas: no início e com o predicativo (e.g. É importante); enquanto isso, na ‘oração subordinada predicativa’, o ‘verbo ser’ se apresenta, no final da 1ª oração (e.g. A verdade era que não passava de um impostor). Desse modo, percebemos que Md7 tem dificuldade de aprendizagem em relação à sua composição, ou seja, embora o ‘verbo ser’ esteja na 1ª oração de ambas as subordinadas, o mesmo verbo se apresenta de forma diferente, também em ambas.

No próximo segmento, encontramos uma das características da mediação direta, a autonomia configurada na mediadora MS2. Ela é percebida através da explicitação de alguns aspectos sobre as características das orações subordinadas subjetivas.

Vejamos a análise:

110. Md7: subjetiva...((repete)) predicativa...não...((franze as sobrancelhas))
111. MS2: porque predicativa é uma classificação da (subjetiva)...
133. MS2: () olhe... () presta'tenção... eu vou explicar...a predicativa é uma das classificações
134. da subjetiva...
135. Md7: a predicativa vem... comé/... ela é o quê?..
136. MS2: () principal...o verbo...
137. Md7: então... repete o que tu disse... a oração predicativa...
138. MS2: () da subjetiva...
143. MS2: predicativa é uma classificação da oração subordinada substantiva subjetiva...¹
144. Md7: ((reclama, pois MS2 falou rápido))
145. MS2: são três características da oração subordinada substantiva subjetiva... é a voz passiva
146. analítica...é a voz passiva sintética...e a predicativa... analítica porque terminado em –
147. ido...porque estrutura ()...
148. Md7: fala devagá/ MS2 porque não entendi nada...
149. MS2: ó...analítica terminado em –ido...-ado...ou então...
150. Md7: a oração... devagazinho...não entendi...

¹ Consideramos “Erro construtivo” (Cf. Hoffman, 1991, p. 56).

151. MS2: a oração subordinada substantiva subjetiva... ela tem...

152. Md7: ela tem...

153. MS2: três características...

[...]

155. MS2: predicativa é uma classificação da subjetiva que vem com a estrutura formada...

156. estrutura fixa...

Verificamos neste segmento que MS2 apresenta a “predicativa” como sendo uma classificação da subjetiva, porém compreendemos que, conforme a Gramática da norma padrão - a qual muitos professores tomam como base - não se procede tal nomeação da oração subordinada substantiva subjetiva. Possivelmente, MS2, pela autonomia que adquiriu, por ser mediadora, afirma com convicção de que a “predicativa é uma classificação da subjetiva” (L. 143).

Vejam as três formas do tipo estudado através da Gramática da norma padrão. A primeira, a) verbo de ligação e predicativo (e.g. É conveniente); a segunda, b) verbo na voz passiva sintética ou analítica (e.g. Sabe-se/ e.g. Foi dito); terceira, c) com verbos na 3ª pessoa do singular (e.g. Convém). Em comparação ao conhecimento adquirido por MS2: “são três características da oração subordinada substantiva subjetiva... é a voz *passiva analítica*... é a voz *passiva sintética*... e a *predicativa*... analítica porque terminado em -ido...porque estrutura ()” (Ls. 145 e 146).

Observamos na comparação acima o empenho de MS2 em explicitar um conteúdo escolar, principalmente, em se tratando das orações subordinadas substantivas subjetivas, detalhadamente e de acordo com seu saber escolar internalizado e acomodado em seu desenvolvimento escolar. Ficou evidente, também, que o objetivo de MS2 estava focado em fazer com que Md7 aprendesse as características uma a uma. Porém, no seu ritmo, Md7 não acompanha rapidamente a negociação do conhecimento na troca conversacional, ela que diz:

135. Md7: a predicativa vem... comé/... ela é o quê?..

136. MS2: () principal... o verbo...

137. Md7 então... repete o que tu disse... a oração predicativa...

144. Md7: ((reclama, pois MS2 falou rápido))

148. Md7: fala devagá/ MS2 porque não entendi nada...

150. Md7: a oração... devagazinho...não entendi...

151. MS2: a oração subordinada substantiva subjetiva... ela tem...

152. Md7: ela tem...

153. MS2: três características...

Observamos que o objetivo de Md7 era compreender a explicitação passo a passo por envolver detalhes e, então, reduzir a dificuldade de aprendizagem com relação às características do tipo estudado. Em se tratando da apresentação das características feitas por MS2, encontramos um conhecimento atual que se aprimorará gradualmente. Concordamos com Hoffman (1991), em se tratando de ‘Erro construtivo’, por entendermos como alternativas ou meios aqueles construídos por MS2 para auxiliar Md7. Além disso, estamos considerando o conhecimento produzido pela mediadora, em momento específico de interação, ou seja, de sua experiência de vida. Ressaltamos que é “um conhecimento em superação”, não estanque, mas que será reformulado a partir do momento em que se as hipóteses formuladas não se conduzam para aquela resolução. Além disso, estamos considerando o conhecimento produzido pela mediadora durante o processo interacional (op.cit., p.56).

Em se tratando do que compreendia sobre as características do tipo estudado, encontramos uma espécie de progressão de resolução ²onde a dificuldade de aprendizagem de Md7 havia sido reduzida. Para ilustrar, apresentamos abaixo exemplos dessa melhoria, que geraram aprendizagem:

219. Md7: primeiramente... eu vou logo na primeira oração ((MS2 brinca dizendo “vai”) eu vou 220. na primeira oração...vou vê o quê?... ((verifica o rascunho)) comé/ o nome desse negócio 221. mesmo?...eu vou ver o verbo...o verbo ser...e depois...((brinca))

222. MS2: se ela vem com o verbo ser... então...

223. Md7: então... ela vem com [estru...

224. MS2: [() predicativo...

225. Md7: se ela vem com predicativo... então ela vem com a?...

226. MS2: estrutura formada...

227. Md7: (então) ela vem com o quê?...

228. Md9: [[estrutura formada ((sorri))

229. Md8: [[estrutura formada...

230. MS2: exato... se ela vem com estrutura formada no primeiro e...o...qual negócio aí...

² Demonstração da aprendizagem de Md7 – mediada - confrontando com a superação de hipóteses experienciais da mediadora MS2 (Cf. p. 96 e 97, no presente trabalho).

231. Md7: sujeito na segunda oração...
232. MS2: então... ela é o quê?...
233. Md7: oração subordinada substantiva... é subjetiva...
234. MS2: então... é a classificação da?...
235. Md7: subjetiva...
236. MS2: subjetiva é quando tem sujeito na?...
237. Md7: segunda oração...
238. MS2: segunda oração...
239. MS2: que é oração subordinada...
240. Md7: subordinada substantiva...
241. MS2: e...
242. Md7: subjetiva...
243. MS2: ((retoma o rascunho e lê)) “é porque vem com a estrutura formada ((corrige))
244. acompanhada”... do quê?... ((pergunta)) isso é o quê? ... ((olha para Md7))
245. Md7: do::.. predicativo...
246. MS2: e do...
247. Md7: verbo...
248. MS2: qual verbo?...
249. MS2 qual o verbo?...
250. Md7: ser:::
251. MS2: pronto...

Constatamos que durante a progressão, a aprendizagem se apresenta em forma das respostas que Md7 expõe do resultado da negociação de conhecimento, entre mediadora e mediada, que, aos poucos, fora se confirmando. Além disso, ficou claro que não se evidenciou nenhum ‘erro’ nas respostas de Md7, não houve nenhuma interferência no que se refere à permuta que se fizera entre ‘predicativa’ e ‘predicativo’(Ls. 133).

Confirmamos que as hipóteses de MS2 foram reformuladas, percebemos através da progressão de perguntas realizadas a mediada, que as respondeu conforme aprendera (Ls. 219-250) e, por esta razão, Md7 está no nível de desenvolvimento real, poderá resolver qualquer atividade independentemente, em se tratando deste conteúdo escolar.

Após resultados da leitura de dados de nossa primeira questão norteadora de pesquisa, procuraremos responder a próxima questão de pesquisa, através da leitura de dados adquiridos durante a investigação. Para isso, a relembramos:

Qual (is) o(s) principal (is) recurso(s) estratégico(s) de mediação que o mediador instrumentaliza para orientar o mediado e, por consequência, os auxilia na construção de suas próprias resoluções?

Alguns professores introduzem um novo conteúdo escolar ou, até mesmo, o “reforçam”, devido à dificuldade de aprendizagem que gerou para alunos, utilizando determinadas habilidades pedagógicas.

De acordo com nossa experiência docente ou como alunos presentes em sala de aula, mencionamos, para exemplificar, a ação interacional professor e alunos na construção de noções principais de uma teoria; a aplicação de situações reais de alunos direcionadas aos conteúdos gramaticais, construindo, assim, uma interligação dinâmica entre realidades diversas e, por último, mas não estanque; as pesquisas dirigidas, sob a orientação do professor ou em combinação de alunos, para um aprofundamento do conteúdo escolar exposto, que envolve também a leitura e escrita para absorção do mesmo.

Além disso, acrescentamos que durante orientações - entre professores e alunos - e no presente trabalho - entre aluno(mediador)-aluno(mediado) - emergem habilidades pedagógicas, objetivando a aprendizagem dos alunos.

Dessa forma, para fazermos a leitura de dados, selecionamos alguns fragmentos que nos orientaram na discussão da referida pergunta.

Em análise, apresentamos uma situação interacional que envolvem a mediadora MS2 e as mediadas Md7, Md8 e Md9. A atividade escolar coletiva propõe descobrir as características da oração subordinada substantiva subjetiva. Para isso, relembramos que o período composto, base para análise e negociação entre os participantes, é: “É importante que você saiba do assunto”.

Vejamos os dados a serem analisados:

Inicialmente, MS2 relê o período citado, ao tentar explicitar a composição da mesma, Md7 assalta-lhe o turno, tomando a palavra, o objetivo era explicar a MS2 o que compreendia sobre o tipo negociado.

159. Md7: [MS2... é porque... ela é:: é também... ela é...a oração subordinada

160. substantiva subjetiva porque primeiro antes de qualquer coisa ela vem (com um período de ação)...

161. MS2: não:... qualquer período vem com oração...oh...((corrige-se)) dois verbos...

162. Md7: ((grita)) um verbo...um verbo na primeira oração...

163. MS2: (um verbo) na primeira oração...

164. Md7: oh... MS2...mulher...

Verificamos que Md7 tenta externalizar uma das características do tipo discutido, mas MS2 percebe que a descoberta era algo próprio de um período composto, isto é, constituído de orações. Depois, ficou claro que Md7 procura refazer sua descoberta (L. 162), entretanto, mesmo com o incentivo para construir sua resolução, de acordo com as gravações de áudio e vídeo, há dificuldade de aprendizagem. Evidenciamos o fato devido à entonação de sua voz (L. 164), pista prosódica (GUMPERZ, 2002). O que interfere na interação e continuação da negociação entre ambas.

É importante ressaltar que, no momento, embora a interação envolva apenas MS2 e Md7, há no grupo Md8 e Md9, ambas fazem parte do grupo.

Continuando com a análise dos dados teremos:

180. MS2: não:... () entendé/ consegue fazé/ esse negócio...tem que vê a oração principal...() oração principal...

181. MS2: tô/...

182. MS2: pronto... ela vem o quê ()...

183. Md7: ela vem cum... () ((verifica rapidamente no rascunho))

184. MS2: estrutura formada...

185. Md7: estrutura formada...((repete olhando para Md8 que é outro componente do grupo))

186. MS2: estrutura formada... ((olha para Md8 e Md9)) fixa...o sujeito sempre vem aqui

187. né?...((marca no rascunho e Md7 presta atenção)) ó... aqui...você sabe que é

188. apositiva...((exemplifica para o grupo)) porque vem dois pontos... a

189. característica...ó...(essa aqui) apositiva porque vem com uma característica...dois

190. pontos...()... ((mostra)) por que (essa) aqui é subjetiva... porque ela não tem dois

191. (pontinhos)...tem um sujeito...() e aqui é a oração principal...e esse aqui((mostra)) é uma

192. classificação da subjetiva...da predicativa que vem cum predicado e o verbo ser...o...é...o

“era”...o “era” é do passado... o “é” é do presente...o verbo ser é importante porque [você sabe...

193. Md7: [dexô eu se ()... ela...essa daqui...as característica dessa daqui ((aponta no

194. rascunho)) é porque ela tem dois pontos ()...

195. MS2: quem vem [[explicano...ó...

196. Md7: vem explicano...() e aqui... e aqui é porque (o período)... no segundo período...e

197. sempre...não:..((parou sem saber formular seu pensamento e olha para MS2))

Na interação exposta entre MS2 e Md7, encontramos na mediadora o incentivo de que se Md7 compreender a composição do tipo negociado, conseguirá chegar à resolução da atividade escolar coletiva. A sua orientação principal é a de que se perceba o que acontece na primeira oração. Assim, verificamos as orientações de MS2 que é acompanhada por Md7 devagar através da repetição colocada pela mediadora (Ls. 182-185). Junto a isto, consulta o rascunho com objetivo de lembrar a si mesma o tipo negociado.

No momento interacional, Md7 é o ouvinte ratificado por MS2, percebemos que há dificuldade de aprendizagem em Md7, notamos que tenta novamente compreender o conteúdo escolar gramatical, para em seguida, chegar à resolução do tipo negociado (Ls. 193 e 194), mas tem dificuldade em explicitar seu pensamento, então não o completa, mesmo com o incentivo de MS2 (Ls. 196 e 197).

Observamos que há muitos saberes escolares antecedentes, do próprio conteúdo escolar gramatical vigente, para internalizar e se acomodarem em seu desenvolvimento escolar, o que faz com que não se consiga absorver um número grande de informações, pois o referido conteúdo escolar é complexo, com muitos detalhes, para a concretização da proposta da atividade escolar. A interferência acontece por este motivo, como também a influência da memória, o que traz mais relevância para um saber escolar internalizado e acomodado ao desenvolvimento escolar.

Verificamos que as dificuldades de aprendizagem se apresentam desde o início da interação (L. 159), tanto em Md7 quanto Md8 e Md9, e estas últimas permanecem passivas durante a negociação.

Os dados revelam que, ao perceber a referida dificuldade, a mediadora MS2 instrumentaliza recursos estratégicos de mediação com o objetivo de esclarecer detalhes do referido conteúdo e, assim, conseguir a resolução da atividade escolar. Isto ocorre no mesmo processo interacional.

Dessa forma, o recurso citado se delinea como sendo uma comparação entre tipos divergentes em termos de características, mas que pertencem ao mesmo conteúdo escolar: a oração subordinada substantiva apositiva e o tipo discutido, a oração subordinada substantiva subjetiva.

Repetiremos os dados coletados como forma de contextualizar o recurso citado.

186. MS2: estrutura formada...((olha para Md8 e Md9)) fixa...sujeito sempre vem aqui
187. né?...((marca no rascunho e Md7 presta atenção) ó... aqui... você sabe que é ...
188. apositiva...((exemplifica para o grupo)) porque vem dois pontos...a
189. característica...ó...(essa aqui) apositiva porque vem com uma característica...dois
190. pontos...()... ((mostra)) por que (essa) aqui é subjetiva... porque ela não tem dois
191. (pontinhos)...tem um sujeito...() e aqui é a oração principal...e esse aqui((mostra)) é uma
192. classificação da subjetiva...da predicativa que vem com predicado e o verbo ser...o...é...o “era”...o “era” é do passado... o “é” é do presente...o verbo ser é importante porque [você sabe...

Podemos dizer que o objetivo seria esclarecer as características do tipo negociado e, por conseguinte, facilitar a aprendizagem da mesma. Assim, após recurso empregado, Md7 tenta repetir a explicitação de MS2, como forma de aprender, mas não consegue (Ls. 193-197).

Em seguida, percebemos que MS2 incentiva Md7 a explicitar calmamente o tipo discutido (Ls. 184, 185,186 e 187). No momento, além de ser a falante que detém o turno, Md7 é sua ouvinte ratificada. Além disso, verificamos novamente a dificuldade de aprendizagem de Md7, ela tenta construir seu pensamento, mas não o complementa.

Vejamos os dados:

198. MS2: cum calma... per aí...explique só essa... o que você entendeu...o que tive/ errado ...
199. Md7: entendi...é porque...é... () na primeira oração ((olha para MS2)) né?... e a
200. primeira oração está?... ((olha para Md8)) o que foi que MS2 disse?... ((olha
201. rapidamente para MS2 e pede para a mesma não dizer nada e volta-se para Md8))
202. Md8: estruturada...
203. MS2: estrutura?...((sorri para Md8))
204. Md8: estrutura...eu tava/ prestano atenção...
205. MS2: estrutura o quê?... ((olha para Md8 com meio sorriso))
206. Md8: estrutura...((sorri))
207. MS2: uma pessoa assim...(que) faz faculdade...ela?... se...((faz uma analogia para que
208. melhorem a compreensão))
209. Md8: se formá/...((olha para MS2 em expectativa))
210. MS2: estrutura...

211. Md8: formada...((bate palmas))

212. MS2: estrutura formá/... ela é a característica porque sempre na primeira oração...ela

213.vem com estrutura formada...

214. MS2: fixa... mas formada é mais fácil...

Observamos que, não conseguindo concretizar a resolução, utiliza-se da pista não verbal, ‘o olhar’, ratificando Md8 como seu ouvinte. É possível dizer que, como parte do grupo, Md8 deveria se engajar na negociação para uma resolução do problema. No momento interacional entre Md7 e Md8 encontramos uma relação assimétrica e, além disso, percebemos mudança de footing, quando Md7 se reveste do papel social de professora, na “autoridade” de exigir a participação da aluna - no caso Md8 - na atividade escolar (Ls. 200,201 e 202), em sala de aula.

Dessa forma, na mudança de enquadre e footings, encontramos um processo interacional que envolve MS2 e Md8. Percebemos que a relação se torna simétrica entre mediadora e mediada. Sendo assim, é possível a aprendizagem fluir sem conflitos, como também a possibilidade de se operar uma negociação, contrariando uma relação assimétrica, que geralmente elege uma desigualdade em termos de negociação.

Vejamos a leitura dos dados quanto ao delineamento do recurso estratégico de mediação. Para fazê-lo, relembramos:

202. Md8: estruturada...

203. MS2: estrutura?...((sorri para Md8))

204. Md8: estrutura...eu tava/ prestano atenção...

205. MS2: estrutura o quê?... ((olha para Md8 com meio sorriso))

206. Md8: estrutura...((sorri))

De acordo com os dados recolhidos em gravação de vídeo e áudio, verificamos que, ao tentar formular parte da resolução, há uma hesitação da parte de Md8. Tal pista paralinguística faz com que não a complemente, e a dificuldade de aprendizagem faz com que não externalize os saberes escolares internalizados antecedentes, este fato é constatado pelo número de vezes com que a mesma repete a palavra “estruturada”, além disso, notamos que há o incentivo de MS2 como forma de que conclua a resolução (Ls. 203 e 206).

Durante a interação, constatamos que a interação se restringe à MS2 e Md8, mas ambas - Md7 e Md9, que formavam um grupo com aquela - estavam presentes no processo de mediação direta.

Verificamos na presente interação que MS2 percebe a dificuldade de Md8 em concluir a resolução, que é parte do problema a ser solucionado, ou seja, os processos internos do aprendizado do referido conteúdo escolar da atividade escolar não despertaram, no sentido de provocar o desenvolvimento, embora se encontrem no nível de desenvolvimento potencial.

Podemos dizer que tais processos podem ser dependentes de outros processos de aprendizagem que já estão no nível de desenvolvimento real, significando dizer que os saberes escolares de anos antecedentes que não se internalizaram e não se acomodaram ao desenvolvimento escolar podem trazer lacunas e comprometer a acomodação de novos saberes escolares vigentes, resultando no que chamamos de dificuldade de aprendizagem.

Assim, constatamos que o segundo recurso estratégico de mediação empregado por MS2 pode ser compreendido como uma ‘comparação entre realidades divergentes’, que seria o uso da oração principal da oração subordinada substantiva subjetiva, relacionando-a uma ‘pessoa que faz faculdade’. Explicitaremos a comparação citada através da análise dos dados:

207. MS2: uma pessoa assim...(que) faz faculdade...ela?... se...((faz uma analogia para que
208 .melhorem a compreensão)

209. Md8: se formá/...((olha para MS2 em expectativa))

210. MS2: estrutura...

211. Md8: formada...((bate palmas))

212. MS2: estrutura formá/...ela é a característica porque sempre na primeira oração...ela

213.vem com estrutura formada...

De acordo com os dados, percebemos que MS2 instrumentaliza um recurso estratégico de mediação comparativo entre realidades divergentes. A primeira realidade se refere ao tipo discutido e negociado - orações subordinadas substantivas subjetivas - no momento, a dificuldade de Md8 era relembrar o segundo termo, ‘formada’, o qual se juntaria ao primeiro, ‘estrutura formada’ (L. 209), resultando em estrutura formada. Esta última, de acordo com a mediadora, seria uma característica da oração principal das subordinadas substantivas subjetivas.

Ficou evidente que MS2 percebeu a dificuldade de Md8 (L. 205) em formalizar a resolução. Acreditamos que se deve ao fato de MS2 explicitar sobre outro tipo, a oração subordinada substantiva predicativa, mas com a intenção de mostrar, conforme dados, ao grupo que cada tipo possuía suas próprias características. E como dito anteriormente, percebendo a dificuldade de Md8, MS2 traz uma segunda realidade que, para ela, poderá auxiliar Md8.

Com o objetivo de relembrar o termo ‘formada’, MS2 utiliza um estilo congruente, que é parte da experiência de vida escolar para Md8. Ou seja, uma pessoa que termina faculdade, ela se formará, portanto, seria uma pessoa formada (L. 207).

Ficou claro que, aos poucos, Md8 consegue fazer a associação entre o termo ‘formada’, da segunda realidade com a primeira realidade (Ls. 209 e 211), como também o incentivo de MS2 (L. 210).

É possível dizer que Md8, através da referida associação entre termos de realidades divergentes de forma comparada, tenha compreendido que há uma estrutura formada na oração principal das orações subordinadas substantivas subjetivas.

Logo depois, percebemos que o recurso citado serviu de orientação para Md8, mas também se compreende que os processos internos do desenvolvimento, devido ao aprendizado, se “ativaram”, fazendo com que formulasse parte da resolução. Sobre este processo que ocorre somente em interação, Vygotsky nos orienta que o processo do desenvolvimento aos poucos segue o processo de aprendizagem, resultando depois em nível de desenvolvimento real (VYGOTSKY, 2005).

Em continuação, observamos que surge outro processo interacional que envolve MS2 e Md7. Vejamos os dados a serem analisados, os resultados das várias interações envolvendo o grupo:

216. MS2: se vim com um período assim ((aponta no rascunho)) prest’tenção...se vim com

217. um período assim com a classificação (dela)...((levanta o rascunho como se mostrasse ao

218. grupo o exemplo e com o lápis aponta))omé/ que (cê) vai saber se é subjetiva...se é apositiva...

219. Md7: primeiramente... eu vou logo na primeira oração ((MS2 brinca dizendo “vai”)

220. eu vou na primeira oração...you vê o quê?... ((verifica o rascunho)) omé/ o nome desse

221. negócio mesmo?...eu vou ver o verbo...o verbo ser...e depois...((brinca))

222. MS2: se ela vem com o verbo ser...então...

223. Md7: então...ela vem com [estru...

224. MS2: [() predicativo...
225. MS2: se ela vem com predicativo...então ela vem com a?...
226. MS2: estrutura formada...
227. Md7: (então) ela vem com o quê?...
228. Md8: [[estrutura formada ((sorri))
229. Md9:[[estrutura formada...
230. MS2: exato...se ela vem com estrutura formada no primeiro e...o...qual negócio aí...
231. Md7: sujeito na segunda oração...
232. MS2: então...ela é o quê?...
233. Md7: oração subordinada substantiva...é subjetiva...
234. MS2: então... é a classificação da?...
235. Md7: subjetiva...
236. MS2: subjetiva é quando tem sujeito na?...
237. Md7: segunda oração...
238. MS2: segunda oração...
239. que é oração subordinada...
240. Md7: subordinada substantiva...
241. MS2: e...
242. MS2: subjetiva...
243. MS2: ((retoma o rascunho e lê)) “ é porque vem com a estrutura formada ((corrige))
- 244.acompanhada”... do quê?... ((pergunta)) isso é o quê? ... ((olha para Md7))
245. Md7: do:: predicativo...
246. MS2: e do...
247. Md7: verbo...
248. MS2: qual verbo?...
249. qual o verbo?...
250. Md7: ser:::
251. MS2: pronto...

Ao final da interação, verificamos uma relação simétrica entre MS2 e Md7, que também envolve Md8 e Md9, esta última completamente passiva durante o processo interacional, reage adquirindo o aprendizado de parte de uma composição do tipo negociado. Confirmamos isto devido à simultaneidade da voz dela com a de Md8(Ls. 228 e 229). Significando dizer que o recurso estratégico de mediação auxiliou a aprendizagem de Md8,

por consequência, “ativaram” os processos internos de desenvolvimento, através do aprendizado, fazendo com que chegasse a parte da resolução.

Na presente interação, conclui-se que alunos aprendem de forma diversificada em contextos escolares, isto é, em menor grau ou em maior grau. Depende de vários aspectos, entre eles, as habilidades para apresentar um conteúdo escolar qualquer que seja.

Acrescentamos que, embora se caracterize assim a negociação do conteúdo escolar gramatical, notamos que a discussão e negociação em torno do problema discutido e negociado fluem entre mediadoras e mediados, mesmo que o referido problema se caracterize com muitos detalhes, em se tratando de quaisquer tipos de orações subordinadas substantivas, pois, que de acordo com nossa experiência em sala de aula, como professores, é necessário possuírem os saberes escolares internalizados e acomodados ao desenvolvimento escolar de anos antecedentes, para que, ao chegar ao 9º ano do Ensino Fundamental II, espera-se que o aluno tenha os referidos saberes do sexto ano, sétimo ano e oitavo ano escolar do Ensino Fundamental II, para internalizar e acomodarem ao seu desenvolvimento escolar saberes escolares do ano vigente. Ou seja, em se tratando de conteúdos instrucionais, como o estudo de estruturas complexas de períodos compostos, tal conteúdo está dirigido para o último ano do Ensino Fundamental II, o nono ano.

O caminho percorrido do detalhamento envolve a gramática natural do aluno, que inclui determinadas “colocações”, parte inerente de um grupo social, adolescentes/alunos que fogem da Gramática da norma-padrão (Ls. 219,220 e 221). Além disso, as pistas não verbais, como o ‘sorrir’ ou a simultaneidade de vozes podem ser confirmadas como uma progressão fluida das características das orações subordinadas substantivas subjetivas.

É importante ressaltar a mudança de footings de MS2: além de sua preocupação com a aprendizagem dos mediados que estava orientando, incluía recursos estratégicos de mediação, visando à dificuldade de aprendizagem do grupo.

No primeiro momento, MS2 incentiva Md7 com uma expressão informal de motivação, como mediadora (L. 219). Nota-se que o momento interacional é conduzido por uma gramática natural, que é reconhecida por MS2 e Md7, devido aos ambientes sociais que, geralmente, frequentam e por se reconhecerem pertencentes ao grupo de adolescentes (Ls. 219,220 e 221). Assim, ficou claro que o processo interacional se conduzia de modo assimétrico.

No segundo momento, ocorre a mudança de footing, de mediadora para a professora, por consequência, a elocução acompanha o mesmo processo de mudança, ou seja, aquela faz os questionamentos às mediadas, principalmente Md7, para verificar se

aprenderam de fato e, por consequência, podem apresentar a resolução do problema discutido e negociado (Ls. 222-251).

A nossa segunda análise trata-se da interação na qual estão envolvidas a mediadora MG1, orientando o grupo composto por Md4, Md5 e Md6 para resolução da atividade escolar. O problema a ser negociado é: “*Sou favorável a que você viaje*”.

Após a negociação entre MG1 e Md6 relacionada à eliminação dos tipos de orações subordinadas substantivas, mediadora e mediado se deparam com um tipo não negociado, que sugere a resolução do problema negociado.

Vejamos os dados:

68. MG1: aí... só falta completiva nominal...((verifica no caderno)) e...((olha para ele))

69. Md6: pronto...

70. MG1: ()... mas aí...

71. Md6: por que completiva nominal?...

Verificamos no questionamento de Md6 a curiosidade nos detalhes que constituem o tipo negociado (L. 71) e não o fim da resolução do problema. Neste sentido, surge o ‘recurso estratégico de mediação’, como as pistas não verbais e a insistência em perguntas específicas sobre um tipo negociado em conteúdo escolar gramatical.

Vejamos os dados:

72. MG1: ((pega o exercício e começa a explicar, apontando em detalhes)) aqui a primeira

73. oração...certo?... ((Md6 se aproxima, ele está abaixado em frente a MG1)) qual o verbo

74. da primeira oração?...

75. Md6: “sou”...

76. MG1: então... “favorável” é o quê?... ((olha para Md6))

77. Md6: “sou”... é:... favorável é o verbo...

78. MG1: “sou” é o verbo... favorável completa o verbo...então favorável é o quê?...

79. Md6: ((não responde))

80. MG1: prá/ sê/ uma completiva nominal... ela tem que ter o quê?... ((olha para Md4 e Md5 os quais são componentes do grupo))

81. Md4: analítica...

82. MG1: não:... prá/ oração (ser) uma completiva nominal...Md5...ela tem que ter o

83.quê?...((olha para ele))

84. Md6: ()...

85. MG1: ((balança a cabeça negativamente e olha para Md5))
86. Md4: ()...
87. MG1: ((balança a cabeça negativamente)) () uma completiva ... ela tem que completá/
88. o quê?... ela tem que completá/ o quê?...((tinha levantado o exercício para todos
89. acompanharem e apontava no período perguntando))
90. Md5: [um nome...
91. Md6: [o verbo...
92. MG1: um nome... ((confirma apontando para Md5 que respondera e repete o que dissera))
93. (porque) completiva nominal... ((olha para Md6)) porque (completa um nome)... aqui você
94. () favorável e não o verbo ser... entendeu?... ((olha para Md6 explicando)) então...ela é
95. o quê?...esse (pedaço) aqui?...((aponta no período)).

Os dados nos revelam a mudança de footings, que é de MG1, que passaria de mediadora para uma professora que exige a atenção dos mediados, que mudam os footings para alunos. O contexto interacional nos mostra que a sua elocução está de acordo com o que ocorre, mas também com o footing assumido de professora (Ls. 72,76,78,80,83,87 e 95).

A exigência de perguntas recai sobre a resolução da atividade escolar coletiva que envolve o conteúdo escolar gramatical - orações subordinadas substantivas completivas nominais - Sendo assim, percebemos a adesão dos mediados através do silêncio e respeito em ambos os footings: o anterior, de mediadora e o posterior, de professora. Acreditamos que, por este motivo, a relação da referida interação é assimétrica.

Como falante em potencial, MG1, aos ouvintes ratificados pela mesma, apresenta as partes que compõem as orações subordinadas substantivas completivas nominais através de pistas de natureza sociolinguísticas, entre elas, os dados nos dizem ser pistas não verbais (Ls. 72 e 88), e pistas linguísticas, para que sua explicitação seja visualizada pelos mediados.

Sobre o uso da pista linguística “esse pedaço aqui?...” (L. 95), a mesma indica que, embora MG1 tenha assumido outro footing - o de professora - há uma alternância entre gramática natural, um estilo informal, parte de seu repertório linguístico para explicitação de um conteúdo escolar gramatical, geralmente tendo como exigência um estilo monitorado.

Sobre “modo” de explicitação do conteúdo escolar gramatical em que utiliza as pistas não verbais, como apontar, o mesmo está de acordo com o seu perfil de mediadora, isto é, quando orienta os mediados, MG1 os faz se concentrar para acompanhá-la passo a passo, enquanto discorre sobre as informações. Assim, após a orientação, constatam-se a resolução do problema explicitado.

Vejamos os dados:

96. Md6: nominal?...
 97. MG1: ((olha para Md4)) ()... ((olha para Md5))
 98. Md5: oração subordinada substan-ti-va comple-ti-va nominal... ((sorri para Md6))
 99. Md6: O.S.S.C.N... ((sorri))
 100. MG1: minina... ((sorri))

É possível comprovar a construção da resolução através dos dados apresentados, como também os mesmos revelam a dificuldade do grupo Md4, Md5 e Md6 para inferir uma parte essencial do tipo explicitado por MG1(Ls. 96 e 98). A resolução do problema se concretiza pela interação entre Md5 e Md6, sob a orientação de MS1. Dessa forma, está claro que é necessário o esforço de um grupo de mediados para resolver determinadas atividades escolares, principalmente se os alunos têm dificuldades de aprendizagem em Língua Portuguesa. O contexto apresentado reforça a noção da mediação direta, como também a necessidade de empreender o nível de desenvolvimento potencial.

Depois de apresentarmos as leituras de dados das questões de pesquisas, que já destacamos anteriormente, nos dirigimos para nossa segunda e última etapa de análise.

No final do terceiro bimestre letivo de 2011, percebemos a necessidade de compartilharmos com as mediadoras sobre os tópicos que envolviam a pesquisa realizada referente às dificuldades de aprendizagem dos mediados.

Então, fizemos uma entrevista opinativa, que foi gravada em vídeo e áudio, com o objetivo de que as mediadoras apresentassem as suas visões quando orientavam, discutiam e negociavam com os mediados o conteúdo escolar gramatical durante o processo interacional. Ressaltamos que, embora estivéssemos inseridos na pesquisa como professora/pesquisadora, tentamos nos manter imparciais durante as perguntas feitas às mediadoras.

Segue-se a apresentação da leitura de dados:

O primeiro tópico trata-se dos conteúdos escolares gramaticais apontados por mediadores que geraram dificuldade de aprendizagem para os alunos durante bimestres escolares:

MS2: Orações subordinadas adverbiais;

MG1: Todas as orações subordinadas: as substantivas, as adjetivas e adverbiais;

Constata-se que, de acordo com entrevista opinativa, as orações subordinadas, como o todo, geraram dificuldade de aprendizagem para os mediados. Em relação à dificuldade de aprendizagem, destacamos alguns trechos apontados por MG1 e MS2.

MS2: “Tem uns também que tentam, mas não conseguem entender o assunto, mesmo que a gente explique milhões de vezes, mas eles não conseguem entender. É porque não é só desse ano, é tudo um acompanhamento, então são desde as outras séries que eles não sabem um assunto [...] que é... que acompanha um outro assunto que já passou né? Que vem da outra série, e eles não aprenderam, aí, isso dificulta. É..., é do outro ano”. É. Isso dificulta.

MG1: “Não, assim..., até pelos anos passados, assim, se a pessoa lá atrás já não vem com um acompanhamento de professor bom, aí chega ao nono, primeiro, segundo, aí bate na parede”.

Verifica-se que, por terem acompanhado os mediados no esclarecimento de dificuldades de aprendizagem para chegarem a uma resolução da atividade escolar, MS2 e MG1 observam que o acompanhamento do professor com relação ao aluno e os saberes que deverão ser adquiridos em cada ano escolar interferem na aprendizagem, ou seja, não internalizando os saberes que se acomodarão ao nível de desenvolvimento real, não há um “bom aprendizado”, devido às lacunas de anos anteriores, por consequência, o desenvolvimento se torna conflituoso e, por sua vez, o momento da aprendizagem em sala de aula se torna muitas vezes desestimulador, já que não ocorrem os elos de aprendizado.

Em contrapartida, o desenvolvimento real assume um lugar relevante da mesma forma que a zona de desenvolvimento proximal. Os ciclos já completados do desenvolvimento real, isto é, aqueles em que alunos possuem saberes escolares internalizados e acomodados em seu desenvolvimento escolar e, por consequência, fazem suas atividades escolares de maneira independente, sentem-se motivados e instigados a acomodarem outros saberes escolares de novos conteúdos escolares, por não serem suficientes os já internalizados e acomodados em seu desenvolvimento escolar. Dessa forma, o (pré) conhecimento sobre alunos se torna relevante para a aprendizagem e, portanto, para o desenvolvimento dos mesmos.

Além disso, a entrevista opinativa nos revela que, ao se tornar conflito para o aluno, as ‘lacunas’ em saberes escolares internalizados e acomodados em seu desenvolvimento escolar podem gerar desmotivação para conhecer sua própria língua através

da disciplina Língua Portuguesa, por compreender que não são capazes de apreender saberes escolares antecedentes devido ao acúmulo de (re) saberes escolares a resgatar.

Notamos que a experiência das mediadoras em sala de aula com os mediados permite que façamos uma reflexão sobre a aprendizagem, principalmente com a dificuldade de aprendizagem construída pelos anos precedentes aos vigentes, no que se refere às lacunas em saberes escolares internalizados e acomodados ao desenvolvimento escolar dos mesmos e que, portanto, prejudicam acomodação dos novos saberes.

De acordo com os mediadores, o que gera dificuldades de aprendizagens são os elos entre os conteúdos escolares, isto é, ocorrendo a ausência parcial ou ausência total de específicos conteúdos escolares de cada ano, por algum motivo, um conteúdo escolar vigente poderá ter um significado quase “nulo”, pois já são esperados outros conteúdos escolares para seguir o processo de serem internalizados e que se acomodarão aos antecedentes. Caso se interrompa o referido processo, é possível que não se relacionem saberes escolares entre si.

Uma segunda reflexão se estende ao papel do professor em sala de aula, ou seja, a responsabilidade com a aprendizagem dos alunos. O acompanhamento ou a consciência de que alunos precisam de saberes escolares internalizados e acomodados ao seu desenvolvimento escolar, de acordo com conteúdos escolares postos em cada ano escolar, como preparação para outros saberes escolares de anos vigentes, e que fazem diferença no momento de receber novos saberes escolares, principalmente, para vida acadêmica.

O segundo tópico trata-se da linguagem do professor e a aprendizagem do aluno.

MG1: [...] a linguagem que o professor tem, com certeza, é diferente da do aluno, aí, às vezes, assim, é uma coisa bem besta, pequena, só que eles acha que é uma tempestade porque num sabe o que é. [...] por isso tem professor que num usa..., assim..., como, professor de Ciências, ele usa uma linguagem mais...

MS2: Mais jovem, mais informal...

MG1: mais informal...

Os dados confirmam que a linguagem do professor se apresenta diferenciada em sala de aula, não se poderia argumentar o que de fato se apresenta, principalmente se considerarmos tanto a vida social e a vida acadêmica que influenciam em seu repertório linguístico.

Todavia, notamos que a reflexão da mediadora direciona para a dificuldade de aprendizagem em que o aluno se encontra, percebemos que professores que compreendem a referida dificuldade apresenta um conteúdo escolar que favorecer a aprendizagem do aluno, assim, procura instrumentalizar uma linguagem próxima da realidade do mesmo, em um estilo menos monitorado da linguagem, informal, o que dinamizaria as aulas, aproximando “lacunas” entre lar e escola, gramática natural e Gramática da norma padrão, cada uma abordando linguagens diversificadas, mas que diante de quaisquer conteúdos escolar podem diferenciar na aprendizagem.

Por outro lado, os dados mostram que as características presentes e comuns ao grupo social alunos/adolescentes tanto em mediadores e mediados, como faixa de idade, “o jeito”, a ideologia e, principalmente, a linguagem “mais jovem” e informal, as experiências compartilhadas em dificuldades - no caso, de aprendizagem - entre mediados os aproximam mais, promovendo uma abertura para a aprendizagem, através da interação entre mediadores e mediados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como professores inseridos no dia a dia em sala de aula, mas também tendo o compromisso com o ensino e aprendizagem dos alunos, do qual somos responsáveis, não poderíamos deixar de nos voltarmos para os alunos que têm mais a aprender. Partindo desse princípio geraram-se subsídios para interação aluno-aluno.

Transformando-se em objeto de estudo, buscamos como suportes teóricos as contribuições da Sociolinguística Interacional, por envolver a tríade professor, alunos e sala de aula. Incluímos, também, a interação e o uso da gramática natural do aluno como instrumento de negociação dos saberes escolares a serem internalizados e acomodados em desenvolvimento escolar, consideramos as dimensões do aprendizado escolar, os níveis de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento potencial, e a zona de desenvolvimento proximal (ZDP), bem como algumas contribuições da análise da conversação.

Com referência a realização da análise de dados da interação aluno-aluno, colhemos materiais como gravações em áudio e vídeo, entrevistas opinativas e atividades escolares diversas com o intuito de observarmos as negociações entre os mesmos. Informamos que, de todo o corpus coletado, durante o 3º bimestre escolar, utilizamos aqueles mais significativos para confirmar ou não nossos questionamentos.

Durante a realização do estudo, tínhamos como base perguntas de pesquisa as quais norteavam nossos comentários. E com o objetivo de refletirmos sobre os mesmos, as retomamos novamente aqui: *i) A discussão em interação com o (s) mediador (es) sobre um conteúdo (s) escolar (es) gramatical(is) complexo(s) esclareceria a(s) dificuldade(s) de aprendizagem (ns) do(s) mediado (s)? ii) Qual (is) o(s) principal (is) recurso(s) estratégico(s) de mediação que o mediador instrumentaliza para orientar o mediado e, por consequência, os auxilia na construção de suas próprias resoluções?*

Tratando-se da primeira questão norteadora, podemos afirmar que alunos - que chamamos de mediadores ou mais competentes em conteúdos escolares gramaticais - conseguem esclarecer as dificuldades de aprendizagem dos alunos - que chamamos de mediados ou menos competentes em termos de conteúdos escolares gramaticais. Podemos dizer que se tornou para os mediadores uma preocupação com a referida temática a partir do momento em que os orientavam sob a responsabilidade e, como prova disso, sempre estavam

buscando informações sobre o conteúdo escolar gramatical para que não os auxiliassem de maneira a acrescentar-lhes mais dificuldades.

Observamos que mediadores esclarecem os detalhes da atividade escolar passo a passo em interação, discussão e negociação, apresentando pontos relevantes que os relembressem tanto de alguns saberes escolares antecedentes quanto dos vigentes, no que fosse possível lembrá-los. É verdade que aqueles com extrema dificuldade não reagem às negociações e interações, ficando completamente desaparecido na própria interação, discussão e negociação, porém, em outros momentos gravados, os vemos alcançar algum desenvolvimento. O que nos leva a crer que o trabalho de mediadores e professores não se configura em vão.

Verificamos que os mediados expõem suas dificuldades aos mediadores, sem barreiras, com o objetivo de aprendizagem. Acontecendo isso, os que nos preocupavam conseguiam esboçar alguma resolução com o incentivo dos mediadores ou mediados do grupo, em uma atividade escolar coletiva, mas também pela autoridade saudável que os faziam se expressar “sem medo” de errar.

É importante ressaltar que o respeito estava presente em muitas interações entre aluno - aluno e podemos relacionar este fato a concentração dos mediados no que estava sendo explicitado ou negociado. Outro aspecto a ressaltar trata-se da confiança de mediados para com os mediadores em relação ao saberes, pois está claro que os mediados tinham confiança no que estava sendo explicitado pelos mediadores, por este motivo muitos deles procuram orientações constantes antes de quaisquer decisões, mesmo com o professor presente em sala de aula.

Percebemos que os mediados, ao obterem esclarecimento de suas dificuldades de aprendizagem, se tornam mediadores que dão orientações para aqueles que, como eles mesmos, precisam de orientações sobre o conteúdo escolar. A insistência é um aspecto a se ressaltar, significando dizer que se aprendemos, todos podem aprender e se desenvolver, desse modo, conseguem igualar-se em aprendizagem na medida de cada nível de aprendizagem.

Constatamos, também, que mediadores disponibilizavam para os mediados caminhos para a aprendizagem, mas não as resoluções fabricadas da hora, trazendo assim mais conflitos e negociações através de questionamentos que os ajudavam a favorecer a aprendizagem.

Em nossa segunda pergunta de pesquisa, verificamos que mediadores utilizavam vários recursos estratégicos de mediação durante a interação, o que os tornavam criativos para orientação dos mediados quanto às dificuldades de aprendizagem. Durante a análise de dados,

era latente a preocupação em fazer com que aprendessem, pois, quando percebiam que a orientação “tradicional” não atingia o que pretendiam, revertia para outro tipo de orientação, daí o surgir dos recursos citados.

Os recursos citados eram apresentados pelos mediadores sob várias formas, entre elas, a interligação entre realidade vivida pelo mediador, associado ao conteúdo escolar gramatical, exatamente o tipo negociado, um dos motivos por se constituir de detalhes. Neste caminho, viu-se que foi possível fluir quaisquer termos formais de modo a se construir uma resolução para a atividade escolar.

Além disso, os recursos propostos possuíam características correlacionadas aos gramaticais, ou seja, comparados entre si, com objetivo de descobrir cada particularidade ou parte dela, possibilitando, assim, a atenção sobre a diferenciação e, por consequência, não confundi-los entre si. Tais procedimentos os orientariam na resolução das características do conteúdo escolar - orações subordinadas substantivas - objeto da discussão central na interação entre aluno-aluno.

Percebemos que os recursos estratégicos de mediação se tornaram aliados para reforçar determinados termos e, desse modo, favorecer na compreensão de se resolver o problema negociado em interação.

Acreditando que respondemos nossas perguntas norteadoras. Deteremos-nos sobre a hipótese que submergira pré- pesquisa e durante a pesquisa em nosso trabalho. Compreendemos que podemos confirmá-la sob a base de nossos comentários finais, para isso, relembremos a nossa hipótese:

A interação entre mediador-mediado favorecerá a aprendizagem do mediado, em conteúdos escolares gramaticais, com a orientação de um mediador.

Em sala de aula, sabemos que há conteúdos escolares gramaticais que se tornam complexos por se constituírem de variedades de termos, conceitos e formalidades que poderão gerar para alunos dificuldades de aprendizagem, não importa a instância em que se encontre.

A pesquisa nos levou a constatar que os saberes escolares internalizados e acomodados ao desenvolvimento escolar do aluno se tornam relevantes para que novos saberes escolares acomodem-se em seu desenvolvimento escolar novamente aos antecedentes os quais, da mesma forma, se ajustarão e se tornarão novamente acomodados. É uma busca incessante de saberes escolares que permitem quaisquer alunos desenvolverem e buscarem outros saberes escolares para internalizá-los e acomodá-los em desenvolvimento escolar constante.

No caso do presente trabalho, de um lado, alunos buscavam os saberes para os acomodarem ao seu desenvolvimento escolar através da mediação, conseguindo, assim, superar a referida dificuldade que os atingiam. Por outro lado, alunos ficavam “mudos” por terem dificuldades de aprendizagem e, embora procedessem da mesma forma que os primeiros, a compreensão de determinados termos e conceitos anteriores causavam o silêncio, em alguns momentos, aliada ao como proceder diante da atividade escolar a se resolver.

Sob a perspectiva apresentada, sabemos que há níveis diferenciados de aprendizagem em sala de aula, pois, tal fator exerce influência sobre alunos, ou seja, saberes escolares internalizados e acomodados ao desenvolvimento escolar podem estacionar níveis de aprendizagem, provisoriamente, caso não revejam as “lacunas” antecedentes e as precedentes. É possível rever sucintamente, da melhor forma a se apresentar habilidosamente, mas não é possível acumulá-los em pouco tempo, se o mesmo se constroi gradualmente durante a vida escolar de alunos.

Assim, em nossa compreensão sobre a hipótese considerada, o aluno menos competente - mediados - obtém uma aprendizagem na negociação sob a orientação do aluno mais competente - o mediador - em relação ao conteúdo escolar gramatical. Portanto, está confirmada. Além disso, comprovamos este fato por compreendermos que os mediados levam à frente a própria experiência de aprendizagem, nos mostrando que há saberes escolares internalizados que se acomodaram ao desenvolvimento escolar, não apenas considerando a quantidade, mas a qualidade como a aprendizagem ocorreu, ou seja, em discussão e negociação entre mediador e mediado.

Acrescentamos que a negociação sobre o tipo a ser resolvido exige um esforço maior para ambas as partes - o mediador - que orienta, e - o mediado - que recebe as orientações. Ressaltamos que o que traz a motivação durante o esforço exigido é estar numa relação simétrica, às vezes, ou numa relação assimétrica, quando necessário, sob a perspectiva do uso de parte da interação da gramática natural dos envolvidos gerando aprendizagem.

Sobre a instrumentalização da gramática natural, está claro que não se segue à risca a norma padrão em todo o momento interacional, vê-se a explicitação “mesclada” de ambas as linguagens, padrão e não padrão, o que consideramos relevante durante a exposição do conteúdo escolar gramatical inerente ao currículo escolar pelo mediador, por facilitar a discussão durante a negociação entre os mesmos e, por consequência, a aprendizagem.

Sendo assim, como professores, devemos construir ambientes de aprendizagem nos valendo de realidades do cotidiano de grupos sociais que interagem fora da sala de aula naturalmente, no caso de nosso presente trabalho, a interação entre mediador-mediado.

Por fim, esperamos que, através da pesquisa proposta, possamos conscientizar professores com relação às dificuldades de aprendizagem dos alunos, para não deixarmos despercebidos os aspectos invisíveis em sala de aula, sob a visão da unificação de que todos aprendem comumente e ao mesmo tempo. Sabemos que o trabalho desenvolvido não se restringe apenas a um tipo de dificuldade de aprendizagem - ao de conteúdos escolares gramaticais - que percebemos ocorrer com alunos do Ensino Fundamental II. Certamente, há outros a serem pesquisados.

Dessa forma, esperamos que o nosso trabalho chame a atenção de mais pesquisadores, como também se veja a necessidade de maior aprofundamento sobre o problema: dificuldade de aprendizagem. Por fim, como professores inseridos em sala de aula, preocupados com a referida dificuldade de alunos, era preciso criar situações de aprendizagem, entre elas, a que nos auxiliou: a 'interação entre mediador-mediado'.

REFERÊNCIAS

- ALKMIM, Tânia Maria. **Sociolinguística**. In: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina (Orgs.). *Introdução à linguística: domínios e fronteiras*. São Paulo: Editora Cortez, 2005;
- ALKMIM, Tânia Maria. **Sociolinguística**. In: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina (Orgs.). *Introdução à linguística: domínios e fronteiras*. 9. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2011;
- ANTUNES, Irandé. *Aula de Português: encontro e interação*. São Paulo: Parábola, 2003;
- BATESON, Gregory. **Uma teoria sobre brincadeira e fantasia**. In: RIBEIRO, Branca T.; GARCEZ, Pedro M. (Orgs.). *Sociolinguística Interacional*. 2. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2002. p. 85-105;
- BAQUEIRO, Ricardo. **Vygotsky e a aprendizagem escolar**. Tradução Ernani F. da Fonseca Rosa. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998;
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Nós chegemos na escola, e agora? : Sociolinguística & educação**. São Paulo: Parábola, 2005;
- _____. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008. P. 85;
- CEZÁRIO, Maria Maura; VOTRE, Sebastião. **Sociolinguística**. In: MARTELOTTA, Mário Eduardo (Org.). *Manual de Linguística*. São Paulo: Contexto, 2008.
- CHIZZOTI, Antonio. *Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais*. 2ª. ed. , Petrópolis, RJ: Vozes, 2008;
- COOK-GUMPERZ, Jenny. (et al) **A Construção Social da Alfabetização**. Tradução: Ronaldo Cataldo Costa. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008;
- ERICKSON, Frederick; SHULTZ, Jeffrey. **“O quando” de um contexto: questões e métodos na análise da competência social**. In: RIBEIRO, Branca T. & GARCEZ, Pedro M. (orgs.). *Sociolinguística Interacional*. 2. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2002. p. 215-234;
- FERNÁNDEZ, Francisco Moreno. **Princípios de Sociolinguística y Sociología Del lenguaje**. Barcelona: Ariel Linguística, 1998;
- GARCEZ, Pedro; OSTERMANN, Ana Cristina. In: RIBEIRO, Branca T. & GARCEZ, Pedro M. (Orgs.). *Sociolinguística Interacional*. 2. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2002. p. 215-234;
- GERALDI, João Wanderley. **Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação**. Campinas: mercado de letras; ALB, 1996;

- _____. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1997;
- GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisas**. 4ª ed.; São Paulo: Atlas, 2002;
- GUMPERZ, John J. **Convenções de Contextualização**. In: RIBEIRO, Branca T.; GARCEZ, Pedro M. (orgs.). *Sociolinguística Interacional*. 2. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2002. p. 149-182;
- GUY, Gregory R; ZILLES, Ana M. S. **O Ensino da Língua Materna: uma perspectiva sociolinguística**. In: *Calidoscópico*, vol. 4, nº 1, jan/abril 2006;
- GARCEZ, Pedro de Moraes. Pragmática e Interação. In: **Revista Eletrônica de Divulgação Científica em Língua Portuguesa, Linguística e Literatura Letra Magna**. Ano 7, nº 14, ed. 9, 2011. Disponível em: < <http://www.letramagna.com>>. Acesso em: 04 mar. 2012;
- GOFFMAN, Erving. **Footing**. In: RIBEIRO, Branca T. & GARCEZ, Pedro M. (orgs.). *Sociolinguística Interacional*. 2. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2002. p. 107-148;
- HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. **Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade**. Porto Alegre: Mediação, 1993;
- KERBRAT-ORECCHIONI, Catherine. **Análise da Conversação: princípios e métodos**. Tradução de Carlos Piovezani Filho. São Paulo: Parábola, 2006;
- KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **A inter-ação pela linguagem**. 10 ed. São Paulo: Contexto, 2010;
- LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados**. 6ª ed. São Paulo: Atlas, 2007;
- LÜDKE, M. **O professor, seu saber e sua pesquisa**. *Educação e Sociedade*, ano XXXII, n.74, 2001;
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Análise da Conversação**. 6. ed., São Paulo: Ática, 2007;
- MELLO, Guiomar Namó de. **Magistério de 1º grau: da competência técnica ao compromisso político**. São Paulo: Cortez, 1985;
- MORATO, Edwirges Maria. **O interacionismo no campo linguístico: parte 3**. In: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina. (Orgs.) *Introdução à linguística: fundamentos epistemológicos*. São Paulo: Editora Cortez, 2005;
- OLIVEIRA, Maria Marly. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Recife: bagaço, 2005. P. 192;
- PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Tradução de Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2002;
- RIBEIRO, Branca T. & GARCEZ, Pedro M. (orgs.). **Sociolinguística Interacional**. 2. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2002;

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. 21. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010;

SACKS, H.; SCHEGLOFF, Emanuel A.; JEFFERSON, G. **Sistema Elementar para a Organização de Tomada de Turnos**. In: Veredas – Revista de Estudos Linguísticos – Revista de Pós-Graduação em Letras – Mestrado da UFIF, Juiz de Fora: Editora UFIF, 2003, p.11-72;

SALVADOR, César Coll. **A Aprendizagem Escolar e Construção do Conhecimento**. Tradução: Emília de Oliveira Dihel. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994;

SANTOS, Carmem Sevilla. **Teoria Sociocultural do Desenvolvimento**. In: Fundamentos Psicológicos da Educação. 2009, Texto 2 , p.1-15 (mimeo);

SAVILLE-TROIKE, Muriel. **The Ethnography of Communication: an introduction**. 3ª. ed. Oxford: Blackwell Publishing Ltd, 2003;

SOARES, Magda. **Linguagem e Escola: uma perspectiva social**. 17. ed. São Paulo: Ática, 2008;

STENHOUSE, L. **An introduction to curriculum research and development**. Londres: Heinemann, 1975;

STUBBS, Michael; GAGNÉ, Gilles; BAGNO, Marcos. **Língua Materna: letramento, variação e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2002;

TANNEN, Deborah; WALLAT, Cynthia. **Enquadres interativos e esquemas de conhecimento em interação**. In: RIBEIRO, Branca T. & GARCEZ, Pedro M. (orgs.). Sociolinguística Interacional. 2. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2002. p.183-214;

VIGOTSKY, L. Semenovitch. **Pensamento e Linguagem**. Tradução de Jefferson Luis Camargo. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005, 194 p. Título Original: Thought and language;

_____. **A Formação Social da Mente**. O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Tradução de José Cipolla Neto, Luis Silveira Menna Barreto & Solange Castro Afeche. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007. 182 p. Título Original: Mind in Society- The Development of Higher Psychological Process.

APÊNDICE

“Eu espero que nesse bimestre eu consiga alcançar um bom desempenho junto com meus colegas. E que eu tenha novas experiências e formas diferentes de estudar a Língua Portuguesa.” [G., 15 anos, 9º ano ‘B’]

APÊNDICE A – Atividade escolar coletiva de Língua Portuguesa

ESCOLA _____

GRUPO _____ TURMA _____

Nº _____

Nº _____

Nº _____

AVALIAÇÃO DE LÍNGUA PORTUGUESA

1) ESCREVA DUAS CARACTERÍSTICAS DAS ORAÇÕES SUBORDINADAS APOSITIVAS E DUAS DA PREDICATIVA.

2) DE ACORDO COM A CLASSIFICAÇÃO, AS ORAÇÕES SUBORDINADAS APRESENTAM DIFERENÇAS ENTRE SI:

A) QUAL O PONTO CHAVE PARA SABER SUA CLASSIFICAÇÃO;

B) E CASO NÃO LEVE EM CONSIDERAÇÃO ESTE PONTO CHAVE, QUE PROBLEMAS OU CONFUSÃO PODE TRAZER PARA A CLASSIFICAÇÃO? EXPLIQUE.

APÊNDICE A - Atividade escolar coletiva de Língua Portuguesa

ESCOLA _____

ALUNO (S) _____

Nº _____ TURMA _____ DATA _____

AVALIAÇÃO DE LÍNGUA PORTUGUESA

1) ESCREVA SOBRE AS CONJUNÇÕES QUE E SE DAS ORAÇÕES SUBORDINADAS SUBSTANTIVAS.

2) ESCOLHA TRÊS ORAÇÕES SUBORDINADAS E COMPARE-AS ENTRE SI, MOSTRANDO DIFERENÇAS, IGUALDADES E DESIGUALDADES.

APÊNDICE B - Contextos interacionais entre mediadoras e mediados

FRAGMENTO: 01 – TEMA DA ATIVIDADE ESCOLAR: CLASSIFICAÇÃO DAS ORAÇÕES SUBORDINADAS SUBSTANTIVAS COMPLETIVAS NOMINAIS

Mediadora - MG1

Mediados: Md4, Md5 e Md6

CONTEXTO INTERACIONAL

- 1.MG1: o sujeito “eu”...tá/ oculto... eu sou... então ...não é uma subjetiva...
- 2.Md4: não é...
- 3.MG1: é uma objetiva direta?... ((Olha para Md4))
- 4.Md4: acho que sim...
- 5.MG1: por quê?...
- 6.Md4: () ...
- 7.MG1: ()... aí... por que você acha que é uma oração objetiva direta?... ((Olha para ele))
- 8.Md4: () ...
9. MG1: () qual é o (assunto) da objetiva?...
10. Md4: ((balança negativamente a boca))
- 11 MG1: objetiva não é aquela que a gente pergunta ao verbo...
12. Md4: é... ((fala baixinho, mas olha para o exercício que está nas mão de MG1))
13. MG1: objetiva não é aquela que a gente pergunta ao verbo da frase... qual é o verbo da
14. frase?...
15. Md4: favorável?..
16. MG1: qual é o verbo dessa primeira oração aqui?..((aponta)) (esse) aqui... o verbo dessa
- 17.primera oração?..
18. Md4: favorável... ((franze as sobrancelha)) (esse)... ((repete apenas sem responder a pergunta))
19. MG1: não... tô perguntano a você... qual é o verbo...
20. Md4: verbo?...
21. MG1: sim... primeira oração...((Olha para Md4))
22. Md4: favorável... ((aponta))
23. MG1: certeza?...

24. Md4: () ... ((aponta))
25. MG1: não...
26. Md4: ((balança negativamente a boca))
27. MG1: o verbo [é “sou”... ((olha para Md4))
28. Md4: [eu sei de verbo não...((sorri e cala-se))
29. MG1: [[“eu sou”... “tu és”... “ele é”... num é “eu favorável”... “tu favorável”... “ele
- 30.favorável”... senão vai ficá/ só favorável...favorável não é um verbo...né?...só que não é
- 31.uma objetiva direta por quê?...porque o “a” não tá complementanu o verbo ... o “a” tá/
- 32.complementanu o nome...certo?... tá complementanu o nome... o verbo (está) antes do
- 33.nome... então não é uma objetiva direta...(objetiva) direta (sabe) porque (há) (objetivo
- direto)...
34. Md6: direto... ((aproxima-se de MG1))
35. MG1: sim...
36. Md6: isquici...
37. MG1: ((sorri)) é aquela que pergunta ao verbo “de quê?”... e “o quê?” é objetiva
- direta...
- ((Conversas paralelas))
38. Md6: então... é direta...
39. MG1: sim... por que direta?...
40. Md6: você pergunta “o quê?” ...
41. MG1: ()...
42. Md6: “ sou favorável” ((usa o recurso “o quê”, utilizado nas objetivas diretas, em relação
43. ao verbo da oração principal, adaptando-o, ficando “a quê” direcionado à oração
44. subordinada completiva nominal)) “a quê você viaje”... ((diz))
45. MG1: mas aí você tá/ perguntano a quem?... você tá/ perguntano ao verbo ou ao
46. (nome)?...
47. Md6: ao (nome)...
48. MG1: ao verbo... o verbo é “sou”...
49. Md6: ao nome...
50. MG1: () direto é ao verbo e não ao nome...
51. Md6: ()...
52. MG1: não é uma objetiva direta... e nem uma indireta... (porque) não tem o “de quê” aí...
53. não é subjetiva ()... não é apositiva porque não tem aquele dois pontinhos...
54. Md6: certo... ((brincadeiras))

55. Md6: peraí... não é direta nem indireta porque não é direta...porque perguntá/ “de quê?...”
56. MG1: é... ((Escuta-o falar, confirma seu pensamento))
57. Md6: não é indireta...
58. MG1: [[indireta “de quê” ((Faz correção do que ele disse em relação às indiretas))
59. Md6: “de quê” ((repete)) e não é direta porque...
60. MG1: [[não tá perguntano ao verbo...
61. Md6: () negação...
62. MG1: apositiva...
63. Md6: apositiva...
64. MG1: porque num tá/ explicano... porque num tem dois pontinhos...
65. Md6: então é negação...((sugestiona uma opção que não existe))
66. MG1: aí...não tem negação... ((sorri))
67. Md6: não tem negativa...
68. MG1: aí...só falta completiva nominal...((verifica no caderno)) e...((olha para ele))
69. Md6: pronto...
70. MG1: ()... mas aí...
71. Md6: por que completiva nominal?...
72. MG1: ((pega o exercício e começa a explicar, apontando em detalhes)) aqui a primeira
73. oração...certo?... ((Md6 se aproxima, ele está abaixado em frente a MG1)) qual o verbo
74. da primeira oração?...
75. Md6: “sou”...
76. MG1: então... “favorável” é o quê?... ((olha para Md6))
77. Md6: “sou”... é... favorável é o verbo...
78. MG1: “sou” é o verbo... favorável completa o verbo...então favorável é o quê?...
79. Md6: ((não responde))
80. MG1: prá/ sê/ uma completiva nominal...ela tem que ter o quê?... ((olha para Md4 e Md5 os quais são componentes do grupo))
81. Md4: analítica...
82. MG1: não:... prá/ oração (ser) uma completiva nominal... Md5...ela tem que ter o
83. quê?...((olha para ele))
84. Md6: ()...
85. MG1: ((balança a cabeça negativamente e olha para Md5))
86. Md4: ()...
87. MG1: ((balança a cabeça negativamente)) () uma completiva ... ela tem que completá/o

88. quê?... ela tem que completá/ o quê?...((tinha levantado o exercício para todos
89. acompanharem e apontava no período perguntando))
90. Md5: [um nome...
91. Md6: [o verbo...
92. MG1: um nome... ((confirma apontando para Md5 que respondera e repete o que
93. dissera)) (porque) completiva nominal... ((olha para Md6)) porque (completa um nome)...
94. aqui você () favorável e não o verbo ser... entendeu?... ((olha para Md6 explicando))
95.então...ela é o quê?...esse (pedaço) aqui?...((aponta no período))
96. Md6: nominal?...
97. MG1: ((olha para Md4)) ()... ((olha para Md5))
98. Md5: oração subordinada substan-ti-va comple-ti-va nominal...((sorri para Md6))
99. Md6: O.S.S.C.N... ((sorri))
100. MG1: minina... ((sorri))
-

FRAGMENTO Nº 02 – TEMA DA ATIVIDADE ESCOLAR: ESCREVER
CARACTERÍSTICAS DAS ORAÇÕES SUBORDINADAS SUBSTANTIVAS
SUBJETIVAS

CONTEXTO INTERACIONAL

Mediadora: MS2

Mediados: Md7, Md8 e Md9

101. MS2: “É importante que você saiba do assunto”... ((diz))
102. Md7: ((escreve)) “É importante que você saiba”... ((complementa)) de alguma coisa...né?...
103. MS2: “saiba do assunto...((relembra)) “É importante”...é o quê?..
104. Md7: ((escreve, depois apaga))
105. MS2: ((gesticula como se dissesse que está incorreto))
106. Md7: aí eu coloco o quê?...((espera orientação))
107. MS2: qual oração principal?... a classificação?..
108. Md7: ah...tá/... ((escreve)) é oração subordinada substantiva...
109. MS2: subjetiva...
110. Md7: subjetiva...((repete)) predicativa...não???.((franze as sobrancelhas))

111. MS2: porque predicativa é uma classificação da (subjativa)...
112. Md7: ah...ela é subjativa... oração subordinada subjativa...
113. MS2: ela é classificada subjativa por quê?... “ É importante que você saiba do
114. assunto” ((ler)) qual que vem aqui...u...((aponta para o exercício e olha para Md7))
115. Md7: uma pessoa...
116. MS2: sujeito... é...então... ela é...
117. Md7: subjativa...
118. MS2: “ É importante” é uma estrutura fixa...que vem o verbo?..
119. Md7: ()...
120. MS2: não:..
121. Md7: importante?..
122. MS2: ((coloca a mão na testa como se dissesse: “meu Deus”)) o “é”... o “ era”...é do
123. verbo?...((olha para Md7, que franze as sombrancelhas))
124. Md7: calma...sei não...nunca vi isso aí...()...
125. MS2: () “ É importante que você saiba do assunto”... ((reler o período)) o que tá/
aconteceno na oração?..
126. Md7: o quê?..
127. MS2: então...ela já é...
128. Md7: oração subordinada substantiva... ((concentra-se))
129. MS2: () sujeito na segunda é subjativa...tem que ver a oração principal... todos os
tipos de oração principal...
((conversas paralelas))
130. MS2: é importante que você saiba (a oração principal daqui) dessa daqui.. “ É
importante”...
131. Md7: “ É”... é né?... ((bate palmas))
((conversas paralelas))
132. Md7: a oração subordinada subjativa...
133. MS2: () olhe... () presta’tenção... eu vou explicar...a predicativa é uma das
134. classificações da subjativa...
135. Md7: a predicativa vem...comé/... ela é o quê?..
136. MS2: () principal...o verbo...
137. Md7: então...repete o que tu disse... a oração predicativa...
138. MS2: () da subjativa...
139. Md7: ela...a oração subordinada subjativa...ela vem incluída com a principal...

- 140.claro...que óbvio- mas (o quê tu disse)... ante/ que tu disse...
141. MS2: predicativa?... () o quê?...
142. Md7: que ela tem que vim acompanhada com...
143. MS2: predicativa é uma classificação da oração subordinada substantiva subjetiva...
144. Md7: ((reclama, pois MS2 falou rápido))
145. MS2: são três características da oração subordinada substantiva subjetiva...é a voz
146. passiva analítica...é a voz passiva sintética...e a predicativa... analítica porque terminado
- 147.em -ido...porque estrutura ()...
148. Md7: fala devagá/ MS2 porque não entendi nada...
149. MS2: ó...analítica terminado em -ido...-ado...ou então...
150. Md7: a oração...devagazinho...não entendi...
151. MS2: a oração subordinada substantiva subjetiva...ela tem...
152. Md7: ela tem...
153. MS2: três características...
154. MI3: predicativa (não tem)...
155. MS2: predicativa é uma classificação da subjetiva que vem com a estrutura
- 156.formada...estrutura fixa...
- [...]
157. MS2: “ É importante que você saiba do assunto”... ((lembra e reler)) por isso a
158. classificação não pode [() classificação...]
159. Md7: [MS2... é porque... ela é:: é também... ela é...a oração subordinada
160. substantiva subjetiva porque primeiro antes de qualquer coisa ela vem (com um período de ação)...
161. MS2: não:... qualquer período vem com oração...oh...((corrigi-se)) dois verbos...
162. Md7: ((grita)) um verbo...um verbo na primeira oração...
163. MS2: (um verbo) na primeira oração...
164. Md7: oh... MS2...mulher...
165. MS2: olhe...() características... presta'tenção...oração subordinada substantiva...por
- 166.quê?... ((faz ou marca no rascunho)) () isso é o quê?...
167. Md7: isso é?...
168. MS2: sujeito...((escreve))
169. Md7: ah...porque ela...ah...não:...não pode...()...
- 170.MS2: subjetiva não é quando o (sujeito) tá na segunda oração...na oração
- 171.subordinada subjetiva... [aí...

172. Md7:[ah:.. então...
173. MS2: preste'tenção...[aí...
174. Md7: [dexô logo falá/ prá/ vê se meu raciocínio tá igual ao seu...primeiro é:..a
175. gente identifica porque o sujeito tá na segunda oração...(mas) nem sempre o sujeito vem
176. na segunda oração...mas está sempre na segunda oração...
177. MS2: olhe...é...quase isso...sempre vem na segunda oração...mas primeiro você
178. sempre tem que vê o quê?...
179. Md7: a oração principal...()
180. MS2: não:.. () entendé/ consegue fazé/ esse negócio...tem que vê a oração principal... () oração principal...
181. Md7: tô/...
182. MS2: pronto...ela vem o quê ()...
183. Md7: ela vem cum...() ((verifica rapidamente no rascunho))
184. MS2: estrutura formada...
185. Md7: estrutura formada...((repete olhando para Md8 que é outro componente do grupo))
186. MS2: estrutura formada...((olha para Md8 e Md9)) fixa...o sujeito sempre vem aqui
- 187.né?...((marca no rascunho e Md7 presta atenção)) ó...aqui...você sabe que é
- 188.apositiva...((exemplifica para o grupo)) porque vem dois pontos... a característica...ó...(essa aqui)
189. apositiva porque vem com uma característica...dois pontos...()... ((mostra)) por que (essa)
190. aqui é subjetiva...porque ela não tem dois (pontinhos)...tem um sujeito...
191. () e aqui é a oração principal...e esse aqui((mostra)) é uma classificação da subjetiva...da predicativa que
192. vem cum (predicado) e o verbo ser...o...é...o “era”...o “era” é do passado... o “é” é do presente...o verbo ser é importante porque [você sabe...
193. Md7: [dexô eu se ()... ela...essa daqui...as característica dessa daqui ((aponta no
194. rascunho)) é porque ela tem dois pontos ()...
195. MS2: quem vem [[explicano...ó...
196. Md7: vem explicano...() e aqui... e aqui é porque (o período)... no segundo
197. período...e sempre...não:..((parou sem saber formular seu pensamento e olha para MS2))
198. MS2: cum calma... perái...explique só essa...o que você entendeu...o que tivé/ errado ()...
199. Md7: entendi...é porque...é... () na primeira oração ((olha para MS2)) né?...e a

200. primeira oração está?.. ((olha para Md8)) o que foi que MS2 disse?... ((olha
201. rapidamente para MS2 e pede para a mesma não dizer nada e volta-se para Md8))
202. Md8: estruturada...
203. MS2: estrutura?...((sorri para Md8))
204. Md8: estrutura...eu tava/ prestano atenção...
205. MS2: estrutura o quê?... ((olha para Anna com meio sorriso))
206. Md8: estrutura...((sorri))
207. MS2: uma pessoa assim...(que) faz faculdade...ela?... se...((faz uma analogia para que
208. melhorem a compreensão)
209. Md8: se formá/...((olha para MS2 em expectativa))
210. MS2: estrutura...
211. Md8: formada...((bate palmas))
212. Md7: estrutura formá/...ela é a característica porque sempre na primeira oração...ela
213. vem com estrutura formada...
214. MS2: fixa...mas formada é mais fácil...
- [...]
215. Md7: a primeira caraterística é porque ela vem com uma estrutura formada...
- [...]
216. MS2: se vim com um período assim ((aponta no rascunho)) prest'tenção...se vim com
217. um período assim com a classificação (dela)...((levanta o rascunho como se mostrasse ao
218. grupo o exemplo e com o lápis aponta))comé/ que (cê) vai saber se é subjetiva...se é
- apositiva...
219. Md7: primeiramente...eu vou logo na primeira oração ((MS2 brinca dizendo "vai")
220. eu vou na primeira oração...vou vê o quê?... ((verifica o rascunho)) comé o nome desse
221. negócio mesmo?...eu vou ver o verbo...o verbo ser...e depois...((brinca))
222. MS2: se ela vem com o verbo ser...então...
223. Md7: então...ela vem com [estru...
224. MS2: [() predicativo...
225. Md7: se ela vem com predicativo...então ela vem com a?...
226. MS2: estrutura formada...
227. Md7: (então) ela vem com o quê?...
228. Md8: [[estrutura formada ((sorri))
229. Md9: [[estrutura formada...
230. MS2: exato...se ela vem com estrutura formada no primeiro e...o...qual negócio aí...

231. Md7: sujeito na segunda oração...
232. MS2: então...ela é o quê?...
- [...]
233. Md7: oração subordinada substantiva...é subjetiva...
234. MS2: então... é a classificação da?...
235. Md7: subjetiva...
236. MS2: subjetiva é quando tem sujeito na?...
237. Md7: segunda oração...
238. MS2: segunda oração...
239. MS2: que é oração subordinada...
240. Md7: subordinada substantiva...
241. MS2: e...
242. Md7: subjetiva...
243. MS2: ((retoma o rascunho e ler)) “ é porque vem com a estrutura formada ((corrigi))
- 244.acompanhada”... do quê?... ((pergunta)) isso é o quê? ... ((olha para Md7))
245. Md7: do::: predicativo...
246. MS2: e do...
247. Md7: verbo...
248. MS2: qual verbo?...
249. MS2: qual o verbo?...
250. Md7: ser:::
251. MS2: pronto...

FRAGMENTO Nº 03 – TEMA DA ATIVIDADE INDIVIDUAL: ORAÇÕES
SUBORDINADAS SUBSTANTIVAS PREDICATIVAS

CONTEXTO INTERACIONAL

Mediadores: MS2 e MG1

Mediado: Md10

252. Md10: ((sentado, aponta para o exercício escrito no quadro))
253. MS2: ((olha))

254. Md10: “ Eu não sou isso”... ((ler o período e olha para MS2, para facilitar a
255. classificação tenta empregar o pronome “isso”, entretanto não consegue classificá-la))()
- 256.direta não?... ((espera uma orientação))
257. MS2: oxê...então...interrogativa aqui...((aponta para o período escrito no quadro))
- 258.separando pode ficar...((não olha para Md10, mas dirigi-se para a professora))
259. MG1: [interrogativa direta... ((não olha para Md10))
260. MS2: interrogativa direta...não...((olha para a professora))
261. MG1: tem que ter preposição...né?... aquele negócio... cadê...((verifica o caderno)) o
- 262.pronome interrogativo...(num) tem?... ((se dirigi a professora))
263. MS2: aqui ó... ((aponta no exercício o pronome “quem” e dizendo)) “ Eu não sou
isso”... ((olha para a professora))
264. Professora: Lembra que você pode usar outros pronomes interrogativos ou advérbios
265. interrogativos no lugar da conjunção integrante?... ((esclarece para MS2))
((verifica no caderno, quando alguém a chama na porta, MS2 pede licença e sai.))
266. MG1: precisa classificar? ...oração principal...
267. Professora: é...
268. MS2: ((de repente volta e senta falando)) “se”... “como”... “quem”...pronomes
- 269.interrogativos..((ler em seu caderno, depois ler o período no quadro)) “ Eu não sou o
quê?”...
270. Professora: “Eu não sou quem”... ((repete a professora o período, mas de modo que a
corrigi discretamente))
271. MS2: “Eu não sou quem” ... ((olha para o quadro))
272. Professora: invés de usar o “quê” aí...eu usei o “quem”...mas é a mesma coisa...((MS2
- 273.observa no quadro o período)) ((nota-se que tanto Md10 e MG1 estão proximos,
274. mas foram completamente esquecidos, ou seja, não ratificados por ambas: Shoyama e a
professora))
275. MG2: [não é uma completiva nominal...porque o verbo ali é “sou”...((ratifica MS2))
276. Não é uma apositiva... não é uma objetiva...
277. MS2: [“ Não sou o quê?”... ((olha para MG1))
278. MG1: () objetiva direta ou indireta...((olha para MS2))
279. MS1: direta...porque aí... “ não sou de quê?”... ((ratifica a professora))
280. Professora: ((mesmo não focalizada pela câmera, percebe-se que a professora dissera
não))
281. MS2: né NÃO...((olha para o quadro tomando a frente de MG1)) “ Não sou quem”

282. ((ler novamente)) é subjetiva?.. ((olha para a professora))
283. Professora: ((mesmo não focalizada pela câmera, percebe-se que a professora dissera não))
284. MS2: ai “meu Deus”... ((volta-se totalmente para o quadro, ler novamente)) “ Não sou quem”...
285. Professora: ó o sujeito alí...((aponta no quadro))
286. MS2: é... ((verifica o período escrito no quadro e reflete))
287. MG1: aí nem é subjetiva...nem apositiva...((olha para MS2)) completiva nominal
288. porque não é...((verifica no quadro e MS2 verifica no caderno))
289. Professora: tá chegando perto...
290. MS2: predicativo ((fala baixinho))...apositivo... ((olha para a professora))
291. MG1: não...
292. MS2: aposto?.. predicado...
293. MG1: predicativo... ((sorri))
294. Professora: ()...
295. MS2: oxê... falei baixinho predicativa...((reclama com a professora))
296. Professora: falou...desculpe...
297. MS2: falei predicativo...
298. MG1: [mas por que é predicativa...professora?...
299. MS2: () (verbo “era”)...
300. MG1: () (verbo “sou”)...
301. Professora: o verbo “sou”...é...((confirma a professora))
302. MS1: ah::: o “sou”... “era”... o “é”... ah:::
303. Professora: presta atenção...olha sempre prá/ oração principal prá podé/ sempre classificar
- 304.ela ou senão substituir a oração subordinada por “ isso” ... ((MS2 escuta))
305. MS2: o “sou”... “era”... ((olha no caderno))
306. Professora: e...no caso da completiva “disso”... “nisso”... por causa da preposição...
307. MS2: “disso”...objetiva indireta...((espera a orientação da professora))
308. Professora: é...e a completiva porque não precisa de preposição as duas?...
309. MS2: ah:..
310. Md10: “Eu” ((aponta para o quadro)) é o que tu dissesse ali... “ Eu sou isso”... ((olha para MS2))
311. MS2: (na frase) a oração subordinada () ...
312. Md10: () ...((olha no quadro novamente o período escrito))

313. MS2: “Eu não sou isso”...aí tem oração principal... (é) qual?...((olha para ela))
314. Md10: “ Eu não sou”...
315. MS2: “ Eu não sou” ((repete)) oração subordinada substantiva?... ((olha para ele e espera resposta))
316. Md10: “quem vocês pensam”...
317. MS2: pronto... ((olha para o quadro)) agora... qual a classificação?... a gente separou
318. oração principal...((olha para MG1)) diz aí a “diquinha” do “sou” e do “era”... ((pede a
319. MG1, depois sorri, porém ela mesma se encarrega de falar a “diquinha”)) num tem o
320. verbo “ser”... “ o sou”... “ o era”... se (vier) na oração principal aí (você sabe) que essa
321. oração é o quê?... ((olha para MG1))
322. Md10: predicativa... ((responde rapidamente))
323. MS2: predicativa...((confirma))

FRAGMENTO Nº 04 – TEMA DA ATIVIDADE ESCOLAR: ORAÇÃO SUBORDINADA PREDICATIVA

Mediadora: MS1

Mediados: Md10, Md7 e Md6

CONTEXTO INTERACIONAL

324. Md6: oração subordinada substantiva completiva nominal...
325. Md7: por quê?... ((pergunta a Md6, se debruça sobre o ombro dele que está sentado))
326. Md6: por quê?... porque...ó...((ler o período)) “ Eu não sou”... ((Md7 presta atenção))
- 327.“quem vocês pensam”...o “sou” ...
328. Md10: [é não...é predicativa...((mostra no exercício escrito no quadro))
329. Md6: é não...cara...((Md6 e Md7 se voltam para ele e Md6 discorda da opinião dele))
- 330.completiva nominal...((não lhe dão mais atenção, voltam-se para o exercício para discutir, Md6 e Md7))
331. Md10: porque sim... ((insiste chama-lhes a atenção ratificando-os, mas ambos não o
332. olham)) quando vem o “sou” na primeira oração...pode ver que o “sou” é do verbo
- 333.“ser”...aí então...() predicativa...
334. Md6: () frase...ele é nominal...

335. Md7: e por quê hein?...

336. Md6: num é nominal professora?... a “dê”? ((ele se refere a letra “dê” do exercício))

337. Professora: ele tá correto...((aponta para Md10))

338. Md7: ((sorri e é cumprimentado por MS2))

APÊNDICE C – Entrevista com as mediador (as)

1) O que é ser mediador (a) para você?

MS2: “ajudar as pessoas o que eu sei”

MG1: “dá assistência aos alunos, que são nossos colegas de sala, para que eles possam obter um conhecimento maior.”

2) Vocês sugestionariam a outro professor este tipo de estratégia de mediação?

MS2: Sim. Se for para melhoria dos alunos.

3) Quando você fala em melhoria dos alunos, tem alunos com dificuldade de aprendizagem, certo? Como é que você vê esse aluno de “baixo” nível de rendimento escolar? Como é que você o caracteriza?

MG1: O aluno de baixo rendimento assim que ele, às vezes, ele não se interessa em estudar..., ele quer só chegar na sala de aula, assim, mal entra, entra, sai, mas ele não quer aprender, no fim do ano, ele quer passar, não importa como, mas ele quer passar.

4) Você é da mesma opinião? (Entrevistador refere-se a MS2.)

MS2: Sim. É porque tem seu lado bom e ruim desse projeto né? Uns se escorram só na gente pensando que vai ter..., por isso que eu digo que não é prá avisar, ser surpresa essas coisas, prá não ficar dependente da gente.

5) A dificuldade que vocês vêem que eles sentem é em relação, assim, mais a essa falta de interesse ou tem outra coisa que vocês querem destacar no conteúdo?

MS2: Acho que só falta de interesse mesmo. Tem uns também que tentam, mas não conseguem entender o assunto, mesmo que a gente explique milhões de vezes, mas eles não conseguem entender. (Em outra pergunta anterior, S. faz essa observação que complementamos nesta resposta). É porque não é só desse ano, é tudo um acompanhamento, então são desde as outras séries que eles não sabe um assunto, aí a senhora (se refere à professora atual) tá butano que é...que acompanha um outro assunto que já passou né? Que vem da outra série, e eles não aprenderam, aí, isso dificulta. É..., é do outro ano.

MG1: Não, assim..., até pelos anos passados, assim, se a pessoa lá atrás já não vem com um acompanhamento de professor bom, aí chega no 9º, 1º, 2º, aí bate na parede.

6) Outro aspecto, assim, que vocês acham, assim, que dificuldade realmente com relação aos conteúdos, eles não entendem mesmo, não só com relação ao que professor fala devido a linguagem (...) ou é porque eles tem dificuldade ao próprio conteúdo gramatical?

MG1: O próprio conteúdo, porque, assim..., a linguagem que o professor tem, com certeza, é diferente da do aluno, aí, às vezes, assim, é uma coisa bem besta, pequena, só que eles acha que é uma tempestade porque num sabe o que é. (...), por isso tem professor que num usa..., assim..., como M., professor de Ciências, ele usa uma linguagem mais...

MS2: Mais jovem, mais informal...

MG1: mais informal...

MS2: Tem professores que tornam a aula muito chata..., isso faz com que o aluno não queira..., não se interesse...

7) Até agora, desses conteúdos que foram dados, qual é o que trouxe dificuldade para esses alunos que vocês perceberam?

MS2: Orações subordinadas adverbiais.

MG1: Todas as orações subordinadas, as substantivas, as adjetivas, adverbiais.

8) Gostaria de saber que recursos vocês usaram para que os alunos entendessem melhor?

MG1: A gente ia dando dicas, assim, passando por cima de alguma coisa.

9) Vocês acham que os alunos que ajudaram esse ano, alguns conseguiram até aprender alguma coisa?

MS2: Sim. Vários. Na oração subordinada substantiva, adjetiva, oração coordenada...

MG1: Assim, os que eu ajudei, assim, boa parte, não posso dizer a maioria, pelo menos boa parte, assim, agora sabe o que é uma oração subordinada, subordinada adverbial ou adjetiva, mesmo seja o conhecimento, mas eles cresceram um pouco, se eles verem um período, eles sabem dizer o que é uma oração adverbial, uma adjetiva...

MS2: substantiva.

10) Toda a vez que vocês iam ajudá-los, vocês notavam o quê?

MS2: Que eles complicavam mais ainda. A pessoa tentava explicar, mas eles complicavam...

11) Vocês acham que este tipo de mediação, este tipo de “recurso” que o professor usa, vai ser uma “estratégia” para o futuro? Vai ser assim?

MS2: Ah! Não sei.

MG1: Podia ser. Os professores podia adotar essa maneira de estudo assim com três, quatro alunos mediadores e eles explicando até porque prá não ficar tão cansado explicando a quarenta alunos, tirando quatro, aí daria prá dividir por grupo na sala.

MS2: Seria mais fácil para os alunos aprender, os próprios alunos explicando. (complementa)

ANEXOS

Tecendo a manhã

Um galo sozinho não tece uma manhã:
ele precisará sempre de outros galos.
De um que apanhe esse grito que ele
e o lance ao outro; de um outro galo
que apanhe o grito de um galo antes
e o lance a outro; e de outros galos
que com muitos galos se cruzem os fios
do sol de seus gritos de galo,
para que a manhã, desde um teia tênue,
se vá tecendo, entre todos os galos.

(João Cabral de Melo Neto)

ANEXO A – Relatório do projeto: Professores Mirins – Ano: 2004

Na nossa 1ª aula nós só explicamos advérbio e adjunto adverbial, depois nós passamos um exercício sobre os três assuntos para elas responderem em casa e trazerem para corrigir.

Nós só tínhamos explicado 2 assuntos, faltou adjunto adnominal, mas no dia em que nós íamos explicar, as alunas foram embora. A aluna Josicleide respondeu todo o exercício, ela só teve mais dificuldade em adjunto adnominal, mas depois Tatiana tirou as dúvidas dela.

A aluna Gilza tinha dificuldade em todo o assunto. Na 1ª aula ela não entendeu bem o que explicamos, mas na 2ª aula ela já entendeu melhor.

O exercício que passamos ela não respondeu. No dia em que explicamos adjunto adnominal, ela não entendeu, mas como a recuperação já era no outro dia, nós não tínhamos como explicar mais nada, então Josicleide que entendeu melhor o assunto ficou de tirar as dúvidas dela.

Ricardo não teve muita dificuldade só em um assunto que ele se complicou, foi em adjunto adverbial. No dia em que explicamos o assunto pela 1ª vez ele não estava presente e nem no dia em que passamos o exercício, mas depois nós explicamos todo o assunto para ele.

ANEXO B – Certidão de aprovação do Comitê de Ética



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAIBA - UFPB
HOSPITAL UNIVERSITÁRIO LAURO WANDERLEY - HULW
**COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA COM SERES
HUMANOS - CEP**

CERTIDÃO

Com base na Resolução nº 196/96 do CNS/MS que regulamenta a ética da pesquisa em seres humanos, o Comitê de Ética em Pesquisa do Hospital Universitário Lauro Wanderley – CEP/HULW, da Universidade Federal da Paraíba, em sua sessão realizada no dia 26/04/2011, após análise do parecer do relator, resolveu considerar **APROVADO** o projeto de pesquisa intitulado **ALUNOS EM INTERAÇÃO: MELHORIA NA APRENDIZAGEM**. Protocolo CEP/HULW nº. 138/11, Folha de Rosto nº 417488, da pesquisadora **MÉRICE DE LOURDES DE SOUZA**.

Ao final da pesquisa, solicitamos enviar ao CEP/HULW, uma cópia desta certidão e da pesquisa, em CD, para emissão da certidão para publicação científica.

João Pessoa, 05 de maio de 2011.

Profª Drª Iaponira Cortez Costa de Oliveira
Coordenadora do Comitê de Ética em Pesquisa-HULW

Endereço: Hospital Universitário Lauro Wanderley-HULW – 4º andar. Campus I – Cidade Universitária.
Bairro: Castelo Branco – João Pessoa - PB. CEP: 58051-900 CNPJ: 24098477/007-05
Fone: (83) 32167302 – Fone/fax: (083)32167522 E-mail - cepulw@hotmail.com