



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

**A INTERAÇÃO PROFESSOR-ALUNO NA APRENDIZAGEM EM  
LÍNGUA MATERNA**

**DANIELLY LOPES DE LIMA**  
**JOÃO PESSOA**  
**2008**

**DANIELLY LOPES DE LIMA**

**A INTERAÇÃO PROFESSOR-ALUNO NA APRENDIZAGEM EM  
LÍNGUA MATERNA**

Dissertação apresentada à Coordenação do Curso de Pós-graduação em Lingüística da Universidade Federal da Paraíba - UFPB, como exigência para a obtenção do título de Mestre em Lingüística.

Área de Concentração: Linguística e Ensino

ORIENTADOR: JAN EDSON RODRIGUES LEITE

**JOÃO PESSOA**

**2008**

L732i *Lima, Danielly Lopes de.*

**A interação professor-aluno na aprendizagem em língua materna /  
Danielly Lopes de Lima. - - João Pessoa: UFPB, 2008.**

*109 f.*

*Orientador: Jan Edson Rodrigues Leite.*

*Dissertação (Mestrado) – UFPB/CCHLA.*

*1.Lingüística. 2.Sociolingüística Interacional. 3.Ensino  
aprendizagem.*

*UFPB/BC*

*CDU: 801(043)*

**DANIELLY LOPES DE LIMA**

**A INTERAÇÃO PROFESSOR-ALUNO NA APRENDIZAGEM  
EM LÍNGUA MATERNA**

Dissertação apresentada como requisito para a obtenção do título de Mestre em Lingüística no Programa de Lingüística – PROLING, da Universidade Federal da Paraíba, à seguinte Banca Examinadora:

---

**Prof. Dr. Jan Edson Rodrigues Leite**  
(Presidente - Orientador)

---

**Prof<sup>a</sup>. Dra. Maria de Fátima Alves (UFCG)**  
(Examinador 1)

---

**Prof<sup>a</sup>. Dra. Regina Celi Mendes Pereira (UFPB)**  
(Examinador 2)

Aprovada em: \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

**JOÃO PESSOA**  
**2008**

A minha mãe, Severina, a razão  
do meu viver e de tudo que sou.

## AGRADECIMENTOS

Primeiramente, a Deus pela força que me deu e pelas bênçãos que derramou sobre mim.

A toda a minha família que participou de todas as etapas da minha vida e agora pode presenciar a mais uma etapa conquistada. A minha avó Nilza, pelas suas constantes orações e pelo seu amor. As minhas tias Vera, Maria, Irene e Risélia, aos meus tios José e José Antônio e aos meus primos, por sempre confiarem em mim e por sempre estarem presentes em todos os momentos.

A minha segunda família, minha madrinha Emília, meu padrinho Ivan e minha irmã Judite, pelo amor dado, pelas oportunidades de vida oferecidas e pelos ensinamentos de como ser uma pessoa digna.

A minha madrinha Neuza, pelas suas orações constantes e pelo amor que me deu. Assim como todos de sua família, que também considero minha.

Ao meu orientador, Jan Edson, por ter aceitado a batalhar comigo nesta pesquisa e por ter me compreendido em tantos momentos.

À banca examinadora que fez parte da minha qualificação, professora Dra. Maria de Fátima Alves e Prof<sup>a</sup>. Dra. Regina Celi Mendes Pereira, pela leitura atenciosa e pelas sugestões preciosas dadas para que fosse possível um resultado melhor do trabalho. As possíveis falhas ainda presentes são de minha total responsabilidade.

As minhas grandes e queridas amigas, Leila, Cibelle, Clécia, Thaissa e Neidinha, que sempre estiveram do meu lado, nos momentos difíceis, nas alegrias, selando uma amizade verdadeira e eterna.

Às amigas que pude fazer durante o mestrado, em especial, Cleide e Luana, foram tantas as ocasiões compartilhadas, os medos, as angústias, os aperreios e as alegrias de todas as vitórias que conseguimos alcançar juntas.

À CAPES pelo financiamento da minha pesquisa no primeiro ano.

À escola, aos alunos e à professora, que me acolheram muito bem, que permitiram me inserir no seu ambiente e que compartilharam comigo os seus momentos diários de sala de aula.

A todos que participaram direta e indiretamente desta minha conquista que considero nossa, o meu muito obrigado.

Apaga na alma a luz,  
Ácida, do sol de dentro,  
Ao mostrar-lhe o impossível  
Que é atingir teu extremo.  
(João Cabral de Melo Neto)

## RESUMO

O presente trabalho tem como objeto de estudo a investigação da interação professor-aluno em um contexto da sala de aula de Português. Pretendemos demonstrar que o contexto interacional em que ocorrem as aulas de Língua Portuguesa é tido como improdutivo e a interação verbal entre professor e aluno é como um campo de batalhas, pois acreditamos que as discussões existentes não favorecem o processo de aprendizagem. A fundamentação teórica da pesquisa centrou-se na Sociolinguística Interacional e Interação Verbal (Bortoni-Ricardo, Koch, Goffman) e na Zona de Desenvolvimento Proximal (Vygotsky), entre outros. Para obter resultados confiáveis, os dados foram coletados a partir de gravações de aulas de Português e de respostas de questionários fornecidas por professores e alunos de duas turmas do 2º ano do Ensino Médio de uma escola da rede estadual pública de ensino da cidade de João Pessoa-PB. A análise dos dados é baseada em uma metodologia interpretativa que visa entender como ocorre a interação entre professor-aluno na aula de língua materna e como isso reflete no processo de ensino-aprendizagem. Os resultados confirmaram que a interação dialógica na sala de aula é improdutiva, em sua maioria, pois não reflete positivamente no processo de aprendizagem de Língua Portuguesa. Constatamos também a dificuldade que existe nesse processo interativo, pois a sala de aula, muitas vezes, acaba refletindo a difícil relação existente entre professor-aluno e, conseqüentemente, influencia o processo de ensino-aprendizagem.

**Palavras-chave:** Sociolinguística Interacional; Interação; Sala de aula; Ensino-Aprendizagem.

## ABSTRACT

The current paper has as its object of study the investigation of teacher-student's interaction in Portuguese classrooms environment. We intend to demonstrate that the interactional context in which Portuguese classes occur is considered unproductive and that the verbal interaction between teacher and students is like a battle field, because we believe the existing discussions do not help the learning process. The theoretical support of this research centers on the Interactional Sociolinguistics and Verbal Interaction Theory (Bortoni-Ricardo, Koch, Goffman) and on the Zone of Proximal Development Theory (Vygotsky), among others. In order to obtain the trustful results, the data was collected from audio recordings of Portuguese classes and questionnaire answers from teachers and students of two high school second grade groups from a public state school in João Pessoa-PB. The analysis of the data is based in a interpretative methodology which aims to understand how teacher-student interaction occurs in mother tongue classes and how positively this reflects in the learning-teaching process of Portuguese language. The results confirmed that the classroom dialogical interaction is unproductive most of the times, since it does not positively reflect in the learning process of Portuguese language. It was also possible to notice the difficulty that exists in this interactive process, because the classroom, most of the times, reflects the difficult relationship between teacher and student and consequently it influences the teaching-learning process.

**Key- Words:** Interactional Sociolinguistic; Interaction; Classroom; Teaching-Learning.

## TABELAS

Tabela 1. Faixa etária dos alunos do 2º C .....	66
Tabela 2. Faixa etária dos alunos do 2º D.....	66
Tabela 3. Renda Mensal familiar dos alunos do 2ºC .....	70
Tabela 4. Renda Mensal familiar dos alunos do 2ºD.....	70

## GRÁFICOS

Gráfico 1. Percentual de alunos que trabalham no 2ºC .....	67
Gráfico 2. Percentual de alunos que trabalham no 2ºD .....	68
Gráfico 3. Alunos por raça do 2ºC .....	68
Gráfico 4. Alunos por raça do 2ºD.....	69

## QUADROS

Quadro 1. Tipologia dos cenários de uso da língua .....	35
Quadro 2. Estratégias de Polidez Negativa .....	37
Quadro 3. Estratégias de Polidez Positiva.....	38

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO .....	12
1 A SOCIOLINGUÍSTICA: UM PANORAMA E A IMPORTÂNCIA PARA A SALA DE AULA .....	16
1.1 Desdobramento da Sociolinguística: uma visão Interacional e sua implicação para o ensino-aprendizagem .....	21
2 A INTERAÇÃO E A SALA DE AULA: UMA RELAÇÃO DIRETA EM PROL DA APRENDIZAGEM .....	26
2.1 A sala de aula: a interação e a aprendizagem .....	42
3 A ZONA DE DESENVOLVIMENTO PROXIMAL E O ENSINO-APRENDIZAGEM .....	51
4 A INTERAÇÃO ENTRE PROFESSOR-ALUNO NO CONTEXTO DA AULA DE LÍNGUA PORTUGUESA .....	64
4.1 Quem são os alunos e professores da escola pública da periferia de João Pessoa? .....	65
4.1.1 Os alunos da rede pública de ensino de João Pessoa .....	65
4.1.2 O perfil da professora .....	71
4.2 O contexto da interação entre professor-aluno na rede pública e suas implicações na aprendizagem .....	72
4.3 A interação professor-aluno na aprendizagem em língua materna.....	77
4.4 A aula de Língua Portuguesa: o que (des)motiva? .....	88
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	95
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	99

## INTRODUÇÃO

Em meio às relações sociais que existem, é impossível dizer que a sala de aula não é um lugar interativo, conseqüentemente, as aulas de língua materna possuem uma interação entre professor e alunos que visa um processo de ensino-aprendizagem produtivo. Deste modo, pretendemos estudar aqui esse processo de ensino-aprendizagem através da interação entre docente e discente.

Quando nos propusemos a fazer esta pesquisa, percebemos a importância que ela teria, pois se trata de um estudo que possui uma variabilidade de contextos de ensino-aprendizagem e por isso exige uma constante produção acadêmica; permite uma visão aproximada da realidade interacional de professores e alunos da escola pública de João Pessoa, com a apresentação de dados concretos e a identificação dos problemas e potencialidades do atual sistema de ensino de língua materna; através dos resultados obtidos, poderia demonstrar o que atrai ou o que desmotiva o aluno na aula de Português a partir de sua realidade; poderia auxiliar na construção de formas didáticas para lidar com os problemas encontrados e para alterar o curso da aula, antecipando e resolvendo os problemas antes que aconteçam, isto após serem identificados.

Nesta pesquisa, objetivamos identificar a interação entre professor e aluno e suas implicações no ensino-aprendizagem, visando contribuir para a melhoria do ensino.

Outros pontos fundamentais para que seja possível o desenvolvimento desta pesquisa foram:

- Observar o perfil do aluno da escola pública;
- Observar o perfil do professor da escola pública;
- Observar a relação entre professor e aluno nas aulas de Língua Portuguesa;
- Perceber o que atrai e o que desmotiva os alunos na aula de Língua Portuguesa e;
- Propor ferramentas metodológicas que possibilitem o aumento do interesse do aluno pela aula de Português e a maior interação entre discente e docente no ensino-aprendizagem de língua materna.

Algumas questões guiaram a nossa pesquisa, entre elas:

- 1. Qual o perfil de professor e alunos no sistema público educacional?**
- 2. Qual o contexto interacional que existe entre professor e alunos na rede pública de ensino e quais as suas implicações na aprendizagem?**
- 3. Qual é a relação entre a interação que ocorre entre professor e alunos e o ensino-aprendizagem de língua materna?**

Para que fosse possível o desenvolvimento da nossa pesquisa, algumas hipóteses foram levantadas para que posteriormente fossem testadas com o intuito de confirmar às nossas asserções. Os pressupostos foram:

- 1. Os alunos do sistema público são aqueles de faixa etária superior à adequada, contribuem com a renda familiar, são na sua maioria negros e correspondem à classe mais baixa da sociedade.**
- 2. O professor possui ensino superior em nível de graduação e muitos anos de experiência.**
- 3. O ensino-aprendizagem está diretamente ligado ao processo interativo entre professor e aluno na sala de aula.**

A intenção deste trabalho é responder aos questionamentos acima cuidadosamente através da análise dos dados. Para tal, iremos fundamentar o nosso trabalho nas teorias da Sociolingüística Interacional, da Interação e da Zona de Desenvolvimento Proximal que podem estar presentes nas asserções e nas hipóteses acima.

A Sociolingüística Interacional fundamenta-se na interação humana, onde os significados, a ordem e a estrutura são delimitados a partir da interação, baseada nos fatores materiais, experienciais e psicológicos. Para o estudo de tal teoria, nos aprofundamos em autores como Gumperz (1966), Gumperz & Cook-Gumperz (1982), Figueroa (1994), Rodrigues-Leite (1998), Bortoni (2005), entre outros.

Outro suporte teórico que nos detivemos foi sobre a Interação, que é percebida por nós como

(...) uma atividade cooperativa que requer uma coordenação ativa dos atos por parte de dois ou mais participantes e que tudo o que é realizado, tudo o que é interpretado e toda a informação atingida não é inerente aos signos verbais ou não-verbais como tal, mas deve emergir dessas trocas interativas seqüencialmente organizadas (COOK-GUMPERZ & GUMPERZ, 1984, p.3).

Sobre Interação, os autores que nos apoiamos foram de Goffman (1961), Hymes (1972), Cook-Gumperz & Gumperz (1984), Goodwin & Duranti (1992), Foley (1997), Preti (2003), Saville-Troike (2003), entre outros.

Ainda no que diz respeito à fundamentação teórica, abordamos a teoria da Zona de Desenvolvimento Proximal, desenvolvida por Vygotsky (1962) e objeto de estudo de diversos autores, tais como: Bruner (1989), Dixon-Krauss (1996), Baquero (1998).

Este trabalho encontra-se dividido em cinco capítulos. O primeiro capítulo traça o conceito da Sociolingüística e da Sociolingüística Interacional, que é de fundamental importância para nossa pesquisa, pois a Sociolingüística Interacional tem como objeto de estudo as estratégias comunicativas que acontecem no momento da interação, servindo como identidade social, sendo relacionada também aos construtos sociais, sociocognitivos e lingüísticos.

Continuando a discussão teórica, abordamos, no segundo capítulo, os diversos conceitos sobre Interação, visto que o tema deste estudo é a **Interação professor-aluno na aprendizagem em Língua Materna**. Para nós, a interação é tida como a cooperação contextualmente situada pelos participantes que depende dos fatores socioculturais e também dos interactantes. Iremos nos deter a interação verbal presente na sala de aula, que pode interferir de maneira satisfatória ou não, dependendo de como essa interação ocorre dentro do sistema de ensino.

No terceiro capítulo, damos continuidade à fundamentação teórica discutindo a Zona de Desenvolvimento Proximal, desenvolvida por Vygotsky. A Zona de Desenvolvimento Proximal permitiu-nos confirmar a idéia de que o

indivíduo tem uma aprendizagem através do compartilhamento e que uma atividade antes feita com um auxílio de uma outra pessoa pode ser futuramente feita independentemente.

A análise dos dados será realizada no quarto capítulo. Neste momento, mostraremos o perfil dos alunos e da professora observados, o contexto interacional em que ocorreram as aulas de Língua Portuguesa e suas implicações na aprendizagem e por último a interação que ocorre entre professor e aluno na aprendizagem em língua materna.

O último capítulo deste trabalho corresponde às considerações finais. Neste momento, tratamos a interação dialógica na sala de aula como improdutiva, em sua maioria, pois não reflete positivamente no processo de aprendizagem de Língua Portuguesa. Constatamos também da dificuldade que existe nesse processo interativo, pois a sala de aula torna-se por muitas vezes uma arena de batalhas, dificultando a relação professor-aluno e conseqüentemente o processo de ensino-aprendizagem.

## 1 A SOCIOLINGÜÍSTICA : UM PANORAMA E A IMPORTÂNCIA PARA A SALA DE AULA

No período de 1950 a 1960, Chomsky começava a defender a perspectiva cognitiva e ocorria concomitantemente a chamada “virada pragmática”. A “virada pragmática” tinha como interesse principal a língua no seu funcionamento e no uso real em situações reais e foi a partir deste momento que surgiram algumas disciplinas, algumas delas foram: Análise do Discurso, Análise da Conversação, Sociolingüística, Etnografia da Comunicação.

A sociolingüística tem “três premissas básicas: o relativismo cultural; a heterogeneidade lingüística inerente e a relação dialética entre forma e função lingüísticas” (BORTONI, 2005, p.114). A partir do que foi exposto por Bortoni, é possível perceber que a primeira premissa, o relativismo cultural, também faz parte da lingüística estrutural. No entanto, as duas outras premissas descritas por Bortoni vão de encontro aos pressupostos da lingüística estrutural, como pode ser observado no quadro abaixo.

LINGÜÍSTICA ESTRUTURAL	SOCIOLINGÜÍSTICA
Igualdade essencial e equivalência funcional entre as línguas.	Igualdade essencial e equivalência funcional entre as línguas.
Homogeneidade lingüística, variação como fenômeno excepcional,	Heterogeneidade lingüística, variação inerente à língua das

resultado de um contato dialetal.	comunidades de fala.
O foco era a estrutura da língua, a forma lingüística isolada.	O foco era a função e/ou uso da língua, a forma lingüística no contexto de uso.

O relativismo cultural tem a sua base na lingüística estrutural e postula que todas as línguas são iguais, não existindo inferioridade com relação a sua importância e a sua funcionalidade. Para Bortoni (2005, p.115):

A premissa do relativismo cultural, adotada pela sociolingüística, levou-a a estender a concepção da equivalência, inicialmente restrita à avaliação de diferentes línguas, à avaliação das diversas variedades ou dialetos de uma mesma língua. Rejeitava-se, assim, a noção de dialetos ou variedades inadequados ou inferiores.

No que diz respeito à segunda premissa, a heterogeneidade lingüística é inerente à língua de qualquer comunidade de fala, sendo resultado de variações que ocorrem sistematicamente a partir de fatores sociais e lingüísticos, que transcorrem naturalmente (LABOV, 1972), contrapondo a idéia de que o sistema lingüístico é homogêneo e suas variações são decorrentes de um contato dialetal (lingüística estrutural).

A última premissa mostra a diferença dos focos de estudo, pois a lingüística estrutural tem como foco a estrutura da língua fora do contexto, o que interessava era a língua em si, sendo uma forma de delimitar e facilitar os estudos. Já a sociolingüística tem como foco a função da língua e/ou seu uso, estudar a língua no contexto em que foi utilizada. E foi este foco da sociolingüística que nos fez utilizar esta teoria, a importância da linguagem no seu uso concreto, no nosso caso, o uso da linguagem na sala de aula.

Romaine deixa claro o contraste existente entre a lingüística estrutural e a sociolingüística, no que diz respeito à terceira premissa.

O contraste entre lingüística propriamente dita e sociolingüística repousa no fato de que a estrutura da língua constitui o tema da lingüística, enquanto o uso da língua é deixado para a sociolingüística. Uma teoria sociolingüística, entretanto, pressupõe uma teoria lingüística; se é para ser

verdadeiramente interativa, deve-se relacionar ambos estrutura e uso ( ROMAINÉ, 1982 apud FIGUEROA, 1994, p.26).

Na década de 50, a sociolinguística, que havia herdado características da dialetologia e da antropologia linguística, estava atingindo a maturidade e compartilhava com as demais ciências sociais a crença no igualitarismo e na promoção social advindos do processo de democratização da escola (BORTONI, 2005).

E nesta mesma época, diante das diversidades linguísticas encontradas nos Estados Unidos e em outras partes do mundo, a exemplo da Grã-Bretanha, os estudos linguísticos se voltaram para a questão da problemática enfrentada pelas crianças que iam para escola aprender uma língua diferente da que usavam em casa ou na rua, nos seus momentos de interação além do âmbito escolar. Os estudos comprovaram que, diante da diferença entre a língua ensinada e a língua usada, as crianças das classes menos favorecidas não tinham um desempenho igual ou superior ao das crianças que tinham acesso à língua ensinada na escola, gerando um desempenho fraco e fazendo com que a sociolinguística tentasse solucionar este problema, através de uma proposta de educação bidialetal.

A proposta de educação bidialetal partiu de um grupo de sociolinguistas estadunidense e correspondia à transformação da língua ensinada na escola na língua utilizada pelos estudantes no dia a dia. Esta mudança consistia na alteração da língua utilizada nos matérias de alfabetização, entre eles, a cartilha. No entanto, esta proposta não obteve o êxito esperado e logo os estudos sobre a educação bidialetal enfraqueceram-se (BORTONI, 2005).

Diante do insucesso da pedagogia bidialetal, várias críticas foram realizadas no condizente às contribuições dadas pela sociolinguística para a educação por dois grupos ingleses. Um grupo argumenta que a variação linguística vem sido apresentada como ordem natural e, para eles, ela deve ser 'desnaturalizada', fazem parte deste grupo Norman Fairclough e integrantes da Universidade de Lancaster, que vem desenvolvendo a conscientização da linguística crítica. O segundo grupo defende a existência de três níveis na relação pesquisador – pesquisado: o da ética, da advocacia e da capacitação. Este último grupo tem como liderança Deborah Cameron (BORTONI, 2005).

A partir deste cenário, Hymes (1972) afirma que as dificuldades de compreensão presentes na sala de aula decorrem dessas diferenças culturais presentes no modo de falar e nas normas de interação entre professor e aluno. Essas diferenças podem ocasionar alguns conflitos de caráter étnico, social ou econômico e como consequência destas dificuldades, o aluno pode criar uma resistência com relação à cultura da escola. Estes conflitos interacionais fazem com que Erickson (1987, p.355) aborde um tipo de pedagogia.

Uma pedagogia culturalmente sensível é um tipo de esforço especial empreendido pela escola, a fim de reduzir os problemas de comunicação entre professores e alunos, de desenvolver a confiança e impedir a gênese de conflito que se move rapidamente para além das dificuldades de comunicação, transformando-se em lutas amargas em troca de identidades negativas entre alguns alunos e seus professores.

A pedagogia do culturalmente sensível foi uma resposta dos sociolinguistas à proposta bidialetal e visava uma aprendizagem voltada para o desenvolvimento de participações sociais, de modos de falar e de rotinas comunicativas pertencentes ao mundo do aluno, facilitando o ensino a partir da proximidade da escola com a realidade vivenciada pelo aluno, desenvolvendo-se cognitivamente. Acreditamos que esta relação dos assuntos formais com a realidade dos alunos pode facilitar a aprendizagem, percebemos, em algumas aulas observadas, que quando a professora utilizava uma linguagem mais acessível ou quando a mesma fazia comparações dos assuntos à realidade dos alunos, o assunto parecia fluir mais facilmente. Um dos exemplos foi quando a professora comparou a vírgula presente no texto abordado em sala de aula com uma lombada na rua. Esta comparação facilitou na leitura em voz alta, já que os alunos não prestavam atenção para a pontuação e a partir deste momento, passaram a dar pausa no momento em que encontravam uma vírgula no texto.

A questão do baixo rendimento escolar de crianças pertencentes às classes menos favorecidas (nos Estados Unidos e em países da Europa Ocidental) foi presente no decorrer do século XX. Este ponto foi uma preocupação para os sociolinguistas, que encaravam este problema como um compromisso social a ser combatido. Diante destes fatos, explicações foram

levantadas para justificar a diferença dos rendimentos das crianças mais e menos favorecidas economicamente, foram elas as teorias do *deficit* genético e *deficit* cultural (BORTONI, 2005).

O *deficit* genético corresponde à idéia de que o fracasso escolar acontecia porque a criança pertencia a grupos minoritários, logo era inferior e não tinha condições de aprender. A teoria do *deficit* cultural defendia a idéia de que o fracasso escolar era proveniente do meio no qual a criança vivia, que era tido como culturalmente pobre, logo o distanciamento entre a cultural apresentada na sala de aula e a vivenciada pela criança na sua comunidade. A criança passa então a ser vista como não detentora de cultura ou de linguagem adequadas, por isto a teoria do deficit cultural também é conhecida como ideologia do vácuo. Refutando as teorias de *deficit*, tanto genético quanto cultural, a sociolingüística comprova que o repertório lingüístico e cultural dos alunos desprovidos economicamente é a prova de que estas teorias não são válidas (BORTONI, 2005)<sup>1</sup>. Concordamos com a idéia de Bortoni, a hipótese de considerar o *deficit* genético ou cultural a justificativa para o insucesso do desempenho escolar não é aceita por nós.

No campo da sociolingüística, houve uma divisão de águas por Fasold na publicação de *The Sociolinguistics of Society* (1984) e de *Sociolinguistics of Language* (1990), quando se faz a distinção entre a micro e a macrossociolingüística. No primeiro livro, o autor abordou o tema de macrossociolingüística, que abrange temas como multilingüismo e bilingüismo, diglossia, atitudes e escolha lingüísticas, manutenção e mudança lingüísticas, planejamento lingüístico e estandardização e educação em língua vernácula. Já a microssociolingüística foi contemplada no segundo livro, esta compreende a etnografia da comunicação, o discurso, linguagem e sexismo, pragmática lingüística e implicaturas conversacionais, línguas *pidgins* e crioulas, variação lingüística e as aplicações da sociolingüística da língua.

Com base nesta dicotomia criada por Fasold, percebe-se que este trabalho situa-se tanto na micro quanto na macrossociolingüística, pois pretende-se fazer aqui uma abordagem etnográfica da interação existente no

---

<sup>1</sup> Para mais detalhes, ver Magda Soares e Rodrigues-Leite.

ensino de língua materna. Porém, Bortoni (2005) estabelece uma dicotomia mais adequada para o presente estudo.

Proponho que se considere como uma microssociolingüística a que se ocupa prioritariamente do estudo da variação e mudança. A macrossociolingüística, por sua vez, abriga em sua agenda o processo de comunicação humana que, refletindo as relações de poder, está permanentemente construindo e perpetuando as instituições sociais (BORTONI, 2005, p. 150).

O que nos interessa é justamente a macrossociolingüística, pois a interação humana presente nas instituições sociais e que reflete também as relações de poder existentes remete-nos à sala de aula, objeto de estudo do presente trabalho.

### **1.1 Desdobramento da Sociolingüística: uma visão Interacional e sua implicação para o ensino-aprendizagem**

A Sociolingüística Interacional é fruto de um desenvolvimento da Sociologia da Linguagem, da Etnografia da Comunicação e da Sociolingüística Variacionista, mas também teve influências de estudiosos da área da Sociologia, como Goffman (1967,1974) e Garfinkel (1967), que trouxeram grandes contribuições, como por exemplo no que corresponde à análise da conversação.

Os filósofos da linguagem ordinária (Strawson-1950, Austin-1962 e Grice-1968) também contribuíram na fundamentação teórica sobre a pragmática e as teorias dos atos de fala. A etnografia da comunicação, com Hymes(1962), contribuiu com as noções de contexto e de competência comunicativa que serviram de base para as análises interacionistas. Porém, o paradigma distinto desta linha foi desenvolvido e definido por John Gumperz (1971,1982), que será abordado posteriormente.

Este ramo da Sociolingüística fundamenta-se na interação humana, onde os significados, a ordem e a estrutura são delimitados a partir da interação, baseada nos fatores materiais, experienciais e psicológicos; a linguagem é integrante ao contexto em que ocorre; seu foco metodológico é baseado no contexto que os interactantes fazem uso da linguagem, tendo a possibilidade de atribuir os significados e as intenções a partir das pistas de contextualização (FIGUEROA, 1994, p.13). Pela descrição do fundamento da Sociolingüística Interacional, podemos justificar a sua importância para um trabalho que tem como teor a interação humana, no nosso caso a dialogada, que faz uso da linguagem naquele contexto específico de sala de aula e em situações em que ocorrem as relação professor-aluno.

Dentro da Sociolingüística, Gumperz elabora uma dicotomia que diferencia a sociolingüística interacional da variacionista. A dicotomia constitui-se em “teóricos da ação ou conflito” e “teóricos da ordem”, cabendo aos primeiros a vertente interacionista e aos segundos a vertente variacionista.

Para os primeiros, entre os quais John Gumperz se inclui, a interação é constitutiva da ordem social. Já para os teóricos da ordem, onde se enquadraria a sociolingüística variacionista, as normas e categorias sociais preexistem, e atuam como parâmetros influenciadores dos usos lingüísticos (BORTONI, 2005, p.147-148).

Esta linha foi iniciada por Gumperz, como foi dito anteriormente, e se diferencia da sociolingüística variacionista por ter como objeto de estudo o papel que as estratégias comunicativas possuem na produção e reprodução da identidade social no processo interacional (BORTONI, 2005).

Assim como Gumperz posiciona-se entre os “teóricos da ação ou conflito”, este trabalho também se situa no campo da ação, do conflito, já que buscou compreender como ocorre o processo interativo entre professor e aluno nas aulas de Língua Portuguesa. Como será visto posteriormente, a interação é um lugar de conflito e foi neste meio que se desenvolveu o presente estudo.

Traçando um histórico da sociolingüística da década de 1960 até a década de 1990, Gumperz tece comentários sobre a sua evolução. No princípio, a sociolingüística era um termo que designava uma disciplina que se propunha a explicar os processos lingüísticos de mudança e de difusão.

Posteriormente, a disciplina era vista como central e voltava-se para tudo que se dizia respeito à comunicação verbal nas sociedades humanas, a partir das formas de influência, das relações de poder e de dominação, do papel da linguagem na formação e perpetuação das instituições sociais e da transmissão cultural (GUMPERZ, 1996).

E é justamente esta parte posterior da sociolingüística que nos chamou a atenção. Voltarmos para a interação dialogada entre indivíduos que ocorrem em instituições que determinam por si só as relações de poder existentes e a função da linguagem na construção do saber entre professor e alunos.

A partir deste foco da sociolingüística na comunicação verbal dos indivíduos, percebemos como uma de suas preocupações principais a conversação, a atividade ou o evento de fala. Neste momento, faz-se necessária uma colocação que Rodrigues-Leite (1998) põe sobre a atividade de fala. Para ele, a atividade de fala nos faz presumir que existe uma análise da interação que acontece entre os falantes, sendo justamente esta atividade a geradora de expectativas sobre as atividades que se seguirão e que conseqüentemente poderão ser reavaliadas, desenvolvidas e possivelmente mudadas. Esta característica da interação nos permite fazer interpretações a partir da intencionalidade das atividades de fala, que possuem propósitos comunicativos. A dinamicidade e a intencionalidade da interação são os pontos cruciais da Sociolingüística Interacional.

Estes pontos cruciais da Sociolingüística Interacional são perceptíveis quando se objetiva estudar a sala de aula, visto que existe uma constante dinamicidade da interação e a intencionalidade depositada nas falas do professor e dos alunos podem ser compreendidos a partir de uma visualização geral do contexto em que ocorrem, dependendo das situações, dos momentos vivenciados, sendo, portanto, considerados por nós como específicos. Para Gumperz & Cook-Gumperz (1982), a Sociolingüística Interacional deve analisar a conversação no contexto em que acontece, relacionando-se aos aspectos sociais, cognitivos e lingüísticos, enfocando as estratégias discursivas

Entramos aqui no conceito do que é a linguagem e como sabemos, temos diversas e contrárias explicações para tal conceito. Nós focamos a idéia que Clark (1996) nos dá, a linguagem é uma ação conjunta, que ocorre a partir da coordenação das pessoas envolvidas.

1. A linguagem é fundamentalmente usada para propósitos sociais.
2. A linguagem é uma espécie de ação conjunta.
3. O uso da linguagem sempre envolve a significação do falante e a compreensão do interlocutor.
4. O *lócus* básico da linguagem é a conversação face a face.
5. O uso da linguagem geralmente tem mais de uma camada da atividade.
6. O estudo do uso da linguagem é uma ciência tanto cognitiva quanto social. (CLARK, 1996, p.23).

O que podemos perceber é que a linguagem está diretamente envolvida com o social, pois é utilizada com intuito social; ocorre em ação conjunta, dependendo de outros para que aconteça; o significado é construído com a compreensão e a significação de falante e de interlocutor; a linguagem ocorre quando dois ou mais indivíduos conversam face a face; quando se faz uso da linguagem, varias camadas de atividades são estabelecidas e; no momento em que se decide estudar o uso da linguagem, temos uma ciência cognitiva e social na mesma proporção. Como descrevemos na introdução e estamos fazendo no decorrer deste trabalho, nos propomos a estudar a linguagem no *lócus* de interação entre professor e alunos, ou seja, em conversação face a face. Isto demonstra o caráter cognitivo que iremos abordar e o caráter social que faz parte desta pesquisa.

Corroborando com o ponto de vista de Rodrigues-Leite (1998) e complementando-o, a Sociolinguística Interacional, para Bortoni (2005), estaria no campo das ciências sociais, interligando-se com a lingüística, a pragmática, a antropologia e a sociologia (no que diz respeito às áreas de etnometodologia e análise da conversação).

Trata-se de um paradigma de base fenomenológica, interpretativista, que apresenta um arcabouço teórico interdisciplinar e uma metodologia bastante refinada para a descrição dos fenômenos da interação humana. Esta metodologia vale-se dos avanços das disciplinas afins, já mencionadas (BORTONI, 2005, p.147).

Diante do cenário de sala de aula, pode-se afirmar que a Sociolingüística Interacional, na medida em que tem como aparato teórico-metodológico a etnografia da comunicação, a semântica cognitiva e a análise da conversação, busca trabalhar uma teoria que consiga abranger a inferência conversacional, ou seja, as intenções que existem no momento da conversação que possibilitam que os interactantes ajam de acordo com o que está acontecendo (BORTONI, 2005, p.157). Sendo aqui de extrema importância para a interação dentro da sala de aula, já que se tem como principal preocupação o comportamento de indivíduos quando eles estão em situações de interação face a face, onde utilizam a linguagem enquanto fenômeno social interativo.

É preciso pensar a linguagem humana como lugar de interação, de constituição das identidades, de representação de papéis, de negociação de sentidos, portanto, de *co-enunciação*. (...) é preciso encarar a linguagem não apenas como representação do mundo e do pensamento ou como instrumento de comunicação, mas sim, acima de tudo, como forma de *inter-ação* social (KOCH, 2006p. 12).

A análise da Sociolingüística Interacional é semelhante a da Análise da Conversação, uma análise de uma situação específica que foi gravada e posteriormente transcrita, preocupando-se com a interpretação da intencionalidade na conversação. Sendo assim, a Sociolingüística Interacional, para Rodrigues-Leite (1998, p.42), “é uma teoria fundamentada no discurso e não no nível da sentença, e se interessa mais pela comunicação de intencionalidade do que de gramaticalidade”.

De acordo com os propósitos da Sociolingüística Interacional e com a etnografia que também possui estudos sociolingüísticos voltados para a educação, a aprendizagem acontece também através da interação verbal em sala de aula, como será visto com maior detalhe no próximo capítulo.

## **2 A INTERAÇÃO E A SALA DE AULA: UMA RELAÇÃO DIRETA EM PROL DA APRENDIZAGEM**

Quando se parte da idéia de sociedade, o conceito de interação fica atrelado ao comportamento que as pessoas possuem diante das outras, que

pode variar entre cooperação e conflito. Essa interação pode acontecer desde uma co-presença, ou seja, quando dois indivíduos que não se conhecem se encontram numa rua e optam por manter uma certa distância e por percorrer caminhos diferentes para que não se esbarrem, demonstrando assim uma atitude conjunta e planejada socialmente sem o uso da linguagem até uma atenção tanto visual quanto cognitiva partilhada pelos participantes, como é o caso da conversação<sup>2</sup>. Neste caso, existe um elo entre os participantes, pois estes estão interligados através dos conhecimentos que estão partilhando e possivelmente através de alguns fatores socioculturais, que são percebidos a partir de como conversam e de como conduzem esse diálogo (PRETI, 2003).

Delineando este conceito, Preti ainda faz uma diferenciação entre os tipos de interação que existem a partir da teoria de Goffman (1961). A interação assume duas possibilidades: “Pode-se denominar a primeira, isto é, a interação pela simples co-presença, de *não focalizada*; e, a segunda, em que se inclui a conversação face a face, de *focalizada*”(GOFFMAN, 1961, p.7). Esses dois tipos de interação estão presentes neste estudo, porém, a que será mais ressaltada é a interação focalizada, já que esta diz respeito à interação conversacional e é possível verificar um planejamento dos interactantes, as estratégias utilizadas no discurso, as relações de poder ou de solidariedade nos turnos, a colaboração dos participantes para que o discurso seja produzido, a preservação de faces, a fluência que os interactantes possuem para o desenvolvimento do tema abordado, as formas de tratamento entre outros aspectos (PRETI, 2003).

Quando se está interagindo face a face, é necessário que haja um tema sobre o qual irá se falar e uma organização preliminar do que será dito, pois se acredita que a todo momento existe uma adequação da conversa devido à necessidade de se fazer entender, de participação, de interesse e de apoio dos demais interactantes, isto é, um (re)planejamento por parte dos indivíduos. Existem ainda dois tipos de interação face a face: a ocasional e a pré-determinada. A ocasional corresponde a um encontro em que primeiramente o

---

<sup>2</sup> O termo conversação abordado neste estudo “abrange um grande leque de atividades de comunicação verbal, desde falas descompromissadas do dia-a-dia, até diálogos com temas pré-determinados, que podem, à medida que decorrem, ir-se modificando, em função das circunstâncias criadas pela própria interação. A rigor, os falantes criam um texto em conjunto, colaborando ou contra-argumentando ou, às vezes, até completando-se, para levarem adiante o diálogo.”(PRETI, 2003:45-46)

indivíduo situa-se, procurando conhecer melhor o outro, e posteriormente utiliza as táticas necessárias para obter sucesso na interação. A pré-determinada é o tipo de interação que possui regras e objetivos determinados anteriormente, onde existe um assunto que será tratado a partir de condições de simetria, maior ou menor em determinadas situações (PRETI, 2003).

Tendo em vista a situação de interação pré-determinada, percebemos um maior planejamento a respeito do que será abordado, do tópico utilizado pelos falantes no momento da interação. Fazendo uma distinção dos tópicos, Mondada (2003, p.3) os dispõe em três propriedades:

- a) O tópico é considerado como uma categoria dos falantes, uma entidade para a qual os falantes orientam e definem no decorrer das atividades interacionais, prestando atenção aos propósitos da interação, aos processos e aos recursos que possibilitam a continuidade, a coerência e o desenvolvimento dos assuntos da conversação;
- b) O tópico corresponde a uma realização da interação, que surge a partir da dinamicidade da interação, estabilizando-a ou transformando-a. Ele pode assumir formas e contornos específicos, segundo a organização seqüencial da interação. O tópico não é inserido apenas por um participante, nem de seus processos enunciativos ou cognitivos, sendo, portanto, definido a partir da coletividade dos participantes da interação.
- c) O tópico representa a configuração de processos que são elaborados no curso da interação, é construído nas atividades que envolvem o social e o interacional e nas situações em que os falantes exploram, situadamente, recursos lingüísticos variados analisados contra a organização seqüencial da interação. O tópico também configura um espaço onde as atividades referencias dos falantes podem ser questionadas a partir de um ponto de vista que integra a seqüencialidade da interação, os processos realizados pelos interactantes e os recursos lingüísticos mobilizados para fins práticos, considerando suas orientações locais.

Neste trabalho, percebemos a importância de ambas as interações face a face, já que a interação ocasional é necessária para que o indivíduo se situe perante o outro e possa saber que tipo de discurso pode utilizar para atingir seus objetivos. Este tipo de interação não exclui a possibilidade de haver a interação pré-determinada, com suas regras e objetivos estabelecidos com antecedência. A sala de aula propicia esses dois tipos de interação, pois o professor para falar com os alunos se situa e procura identificar que meios irá utilizar para atrair os demais interactantes e para que assim obtenha sucesso nesse processo de ensino-aprendizagem. No entanto, isso não descarta que o professor tenha planejado anteriormente o assunto que irá discutir juntamente com os alunos e nas regras que ele estabelece no seu processo interativo, já que o ambiente em que acontece a interação é institucional e possui regras que devem ser seguidas. Pudemos constatar também que os tópicos que guiam as aulas não são definidos exclusivamente pelo professor, como afirmou Mondada (2003) que o tópico é construído a partir da ação coletiva dos participantes, deste modo, os alunos também constroem e redefinem os tópicos discutidos em sala de aula com suas intervenções e com seus questionamentos.

A característica de uma aula expositiva não é baseada unicamente em um diálogo, em uma conversa entre vários interlocutores ou em um monólogo, pois é comum o professor ser o maior detentor da fala. Como foi dito anteriormente, mesmo o tópico sendo construído pelo professor e pertencer ao plano de aula, o tópico sofre adequações a partir da exposição e da participação dos alunos, que podem ser freqüentes ou raras, sendo equívoco, então, achar que o professor domina o tópico do seu início ao fim (MARCUSCHI, 2004).

No que diz respeito à questão de *status* social, percebe-se que aqueles que possuem uma condição social mais favorável que os demais participantes tendem a falar mais, expondo mais as suas idéias, tomando mais o turno pra si. Percebendo que os turnos são tomados com mais freqüência por aqueles que possuem condições superiores hierarquicamente, aqueles que estão numa escala de *status* social inferior tendem a falar menos e ouvir mais. Mas isso também tem influência do ambiente em que ocorre a interação. Se a interação

ocorre em uma sala de aula, a tendência é que o professor, que encontra-se em uma situação hierarquicamente “superior” a do aluno, devido ao sistema de ensino, tenha maior parte do turno, indicando também uma situação de poder, o que pode ser visto nas observações feitas em sala de aula. Porém, esta detenção maior de turno deve-se também à necessidade de controle que o professor busca ter na aula, como meio de coordenar e organizar as falas dos alunos, criando assim algumas regras para a fala, como levantar o dedo antes de falar ou esperar que o colega acabe a fala para dar início ao seu turno, isto pôde ser verificado nas observações feitas nas aulas de Língua Portuguesa.

Como foi dito no parágrafo acima, a organização dos turnos deve-se à questão da organização da conversação. O turno corresponde a cada fala que o participante possui, de acordo com a sua disposição, Koch (2006) distingue a interação em simétrica e assimétrica. A interação simétrica corresponde a uma disposição igualitária dos turnos, ou seja, todos têm direitos iguais à fala, porém, para se falar é necessário respeitar a fala do outro e esperar o momento em que haja espaço para falar, como as pausas longas ou as situações de silêncio por parte do detentor do turno ou ainda quando houver gestos que indiquem que o turno pode ser tomado por outro, como um olhar ou ainda questionamentos (o que acha? então? de acordo?). Neste tipo de interação, existe uma regra: “fale um de cada vez”, caso esta regra não seja respeitada com uma tomada de turno em hora imprópria, temos o assalto ao turno. O primeiro momento de tentativa de assalto de turno é quando as vozes ficam sobrepostas até que alguém ceda o turno, ocorrendo o dito assalto. Diferentemente da simetria, a interação assimétrica é tida como a “falsa” interação<sup>3</sup>, pois ocorre quando existe o domínio de um interlocutor na conversação e os outros agentes participam apenas nos momentos solicitados, sem haver, portanto, uma participação livre de todos os interactantes. Esse tipo de interação está presente nas entrevistas de emprego, nas consultas médicas e até mesmo em algumas situações de sala de aula (KOCH, 2006).

O ponto no que diz respeito à assimetria é questionado, se tivermos a concepção de sala de aula como um lugar de interação assimétrica, não

---

<sup>3</sup> O termo “falsa” interação foi utilizado com o intuito de clarificar a interação como sendo algo obrigatório, onde alguém possui um controle do que vai ser dito e do momento em que irá se falar. Por esta razão, usou o termo “falsa”, contrastando com uma interação espontânea.

estamos considerando que os alunos podem falar ou questionar o que está sendo dito pelo professor. Isto só não acontece se o ambiente de sala de aula pertencer a um contexto de extremo autoritarismo, onde só quem fala é a professora e este caso não é mais comum há algum tempo. A tendência de considerar a interação professor-aluno como assimétrica, para Marcuschi (2004), não é condizente, pois não se trata de um modelo isolado, pelo contrário, a relação é sempre dinâmica e instável.

Quando falamos em quem detém maior parte do turno, estamos diretamente ligados à questão do poder, visto que a professora é de fato quem possui o poder de direcionar a fala, pois o ambiente em que as aulas ocorrem é institucional. No entanto, este poder além de decorrer do âmbito escolar, depende ainda dos alunos que encubem ou não a professor de poder.

A relação entre professor e alunos dentro da sala de aula depende também do tipo de aula que é desenvolvido por eles, para Marcuschi (2004, p. 5-8), existem quatro tipos de aula:

1. Ortodoxa: o professor apresenta o tema e o desenvolve, geralmente sem intervenção dos alunos ou com intervenções breves, orientadas para o tópico, assimiladas se pertinentes ou ignoradas quando fogem ao tema. Raros são os desvios do tópico central, tendo-se como roteiro um esquema bastante fixo. Trata-se da preleção clássica em que o professor é o dono do tópico e está ali para ensinar;

2. Socrática: trata-se de um formato de aula em que o professor tem um tema, mas não o enuncia nem o expõe de forma direta. Usa de modo sistemático a estratégia da mesma pergunta a vários alunos em busca de respostas intuitivas. De posse das respostas elabora sua posição para iniciar nova rodada de perguntas. Com isto, conduz o tópico na base de um diálogo permanente na suposição de que pode, ao modo *maiêutico* de Sócrates<sup>4</sup>, arrancar do aluno o conhecimento inicial. A convicção do professor parece ser a de que o aluno sabe algo e disso se deve partir. Envolve uma colaboração incentivada;

---

<sup>4</sup> Os princípios gerais do método *maiêutico* fazem alusão à ação da parteira que auxilia a mãe a trazer a criança ao mundo, mas não faz a criança. Apesar de que Platão/Sócrates postulava(m) o inatismo cognitivo, uma posição no mínimo questionável. Para mais detalhes, fazer a leitura do diálogo *Teeteto*, de Platão (MARCUSCHI, 2004).

3. Caleidoscópica: o professor tem um plano maleável com um bloco de temas construído na base da motivação e da colaboração dos alunos. Trata-se de uma estratégia em que o aluno tem grande participação espontânea. Esse formato é susceptível de desenvolvimento de vários tópicos interligados, mas nem sempre numa ordem linear ou de fácil percepção ao aluno;

4. Desfocada: não há um tópico bem delineado em andamento, pois o professor ou trata de muitos temas pouco interligados ou cede às provocações dos alunos e dá a entender que tudo é tratável, desde que tenha alguma associação com o que está em andamento. Essas aulas dão a sensação de falta de planejamento e são pouco produtivas, sem tema central e muitas vezes perdem-se em intermináveis discussões sobre questões paralelas em que o professor discute com os alunos ou trata de temas pessoais.

É possível encontrar estas aulas em uma única disciplina e com um único professor. Durante as nossas observações, constatamos que o tipo de aula da professora não era um específico, havendo uma mesclagem entre as aulas ortodoxa, socrática e caleidoscópica. Não foi presenciada nenhuma aula desfocada, demonstrando a preocupação que a professora tinha antecipadamente com suas aulas. Para Marcuschi (2004), uma aula seria ideal se contivesse um equilíbrio entre um foco no tópico e em uma atividade sociointerativa, gerando o equilíbrio entre as relações espontâneas, a indução e o controle nas perguntas e nas respostas.

Quando questionamos a respeito da interação entre professor e aluno, sabemos que a todo momento existe interação, no entanto, algumas vezes esta interação não é dada através do diálogo, nem por isso deixa de ser considerada como tal. Para Marcuschi (2004), interatividade e diálogo não possuem o mesmo significado e ocorrem de maneira diferenciada, pode-se haver interação sem diálogo, porém, não pode haver diálogo sem interação. Para Bakhtin, a interatividade está ligada com o dialogismo, que é uma relação natural e necessária com o outro, mas essa noção de diálogo que é percebida pela Etnometodologia e pela Análise da Conversação é diferente, sendo este uma forma de interagir em aulas expositivas, podendo ser da forma verbal e não-verbal (gesto, olhar, movimentos corporais) (MARCUSCHI, 2004).

Segundo Morato (2004), quando se fala em interação, aborda-se diferentes modos de externalizar e de funcionar a língua. Para Bakhtin (1992), a noção de língua deve ser fundada com base no dialogismo.

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas lingüísticas nem pela enunciação monológica e isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua. (...) A língua vive e evolui historicamente na comunicação verbal concreta, não no sistema lingüístico abstrato das formas da língua nem no psiquismo individual dos falantes (BAKHTIN, 1992, p. 109-110).

Quando se fala em interação, faz-se logo uma ponte com a comunicação que os interactantes estabelecem entre si. Como a sociolingüística interacional faz uma análise da comunicação em um determinado contexto, para que este processo de análise ocorra, Hymes(1972) afirma que é necessário descrever três unidades: a situação de fala, o evento de fala e o ato de fala.

A situação de fala é o momento em que a fala acontece, podendo ser em diversas situações, desde festas entre amigos a momentos em sala de aula. Pode-se dizer que situação de fala é o contexto em que ocorre a comunicação.

The communicative situation is the context within which communication occurs. Examples include a religious service, a court trial, a holiday party, an action, a train ride, or a class in school. (...) A single situation maintains a consistent general configuration of activities, the same overall ecology within which communication takes place, although there may be great diversity in the kind of interaction which occurs there. (SAVILLE-TROIKE, 2003, p.23)<sup>5</sup>

O evento de fala corresponde às atividades de fala que possuem regras e normas, tendo uma proposta geral de comunicação, com o mesmo tópico

---

<sup>5</sup> A situação comunicativa é o contexto dentro da comunicação ocorrida. Exemplos incluem um serviço religioso, uma tentativa no tribunal, uma festa de férias, uma ação, um transporte de trem, ou uma sala na escola. (...) Uma situação única mantém uma configuração geral consistente das atividades, a mesma ecologia global dentro dos espaços da comunicação, embora, possa haver grande diversidade no tipo de interação o qual ocorre aqui (TRADUÇÃO NOSSA).

central, com os mesmos participantes, com a mesma linguagem e com as regras de interação. Por algum motivo, o evento pode ser interrompido, mas os interlocutores podem retomar ao assunto debatido com algumas perguntas que sugerem o retorno ao tópico. (Por exemplo: Onde estávamos?). (SAVILLE-TROIKE, 2003)

O ato de fala é considerado como uma estrutura tripartite: o ato locucionário, o ilocucionário e o perlocucionário.

O ato locucionário é o ato de “dizer algo” sempre que se emitir qualquer sentença. Para Austin,

A esse ato de “dizer algo” nesta acepção normal e completa chamo de realização de um ato locucionário e ao estudo dos proferimentos desse tipo e alcance chamo de estudo de locuções, ou unidades completas do discurso (AUSTIN, 1990, p.85).

Já o ato ilocucionário é a realização do proferimento ao se dizer algo, tido como algo convencional, onde esta realização pode ser dada através de pronunciamentos ou até mesmo de gestos. Este tipo de ato é dotado de uma força, ou seja, a intenção dada às sentenças, como a de informar, de prevenir, de avisar, entre outras (AUSTIN, 1990, p.89).

Existe ainda um outro tipo de ato, que é o perlocucionário. O ato perlocucionário é aquele que produz alguns efeitos ou conseqüências sobre os sentimentos, com a intenção de quem está pronunciando ou não. Esta intenção pode ser de persuadir, convencer, confundir, surpreender e tantas outras.

(...) realizar um ato locucionário, e assim um ato ilocucionário, pode ser também realizar um ato de outro tipo. Dizer algo freqüentemente, ou até normalmente, produzirá certos efeitos ou conseqüências sobre os sentimentos, pensamentos, ou ações dos ouvintes, ou de quem está falando, ou de outras pessoas (AUSTIN, 1990, p.89).

A nós interessa o ato perlocucionário, pois é a força dada ao ato de fala, corresponde justamente à intenção depositada no que está sendo dito, como por exemplo, a de uma ordem, de um pedido, de uma advertência, que não é expressa unicamente através do verbal, também podem ser percebidos pelo

não-verbal. O sentido será compreendido a partir do contexto em que a fala está inserida.

Desde que abordamos a sociolingüística interacional, um termo vem sendo utilizado com freqüência: contexto. O contexto é a situação em que a fala ocorre, um texto que encontra-se num determinado tempo, num determinado espaço, com um determinado assunto, com determinadas pessoas, é a contextualização da fala. Esta é uma perspectiva considerada como espaço-temporal do contexto. Para a sociolingüística interacional, a visão adotada corresponde à fenomenológica de Gumperz, Goodwin & Duranti e Hymes.

Context is raised it is typically argued that the focal event cannot be properly understood, interpreted appropriately, or described in a relevant fashion, unless one looks beyond the event itself to other phenomena (for example cultural setting, speech situation, shared background assumptions) within which the event is embedded, or alternatively that features of the talk itself invoke particular background assumptions relevant to the organization of subsequent interaction. (GOODWIN & DURANTI, 1992, p. 3)<sup>6</sup>

Diante das situações expostas, percebe-se também que o contexto é fator importante para delinear a interação, ou seja, é a partir dele que a interação acontece e toma suas vertentes. O contexto é o momento em que os textos (orais ou escritos, verbais ou não-verbais) encontram-se encadeados a outros textos em uma determinada situação. Em meio à situação em que os textos ocorrem, Malinowski (apud Halliday & Hasan, 1989) utilizou o termo “context of situation”, ou seja, o contexto de uso. Para complementar a compreensão do texto, Malinowski elaborou o contexto cultural, que estaria

---

<sup>6</sup> Contexto é elevado, é tipicamente discutido pelo evento focal e não pode proporcionar o entendido, interpretado apropriadamente ou descrito em um uso padrão, menos um olhar através do evento por ele mesmo para outro fenômeno (por exemplo, o ambiente cultural, a situação de fala, a hipótese de conhecimento compartilhado) dentro do qual o evento é embebido, ou alternativamente que as características da fala por si invocam o conhecimento compartilhado relevante para a organização da interação subsequente (TRADUÇÃO NOSSA).

atrelado aos aspectos culturais envolvidos nas situações de uso. Para se compreender o texto, ambos os contextos – de uso e o cultural- são necessários. E neste trabalho, a partir destes dois tipos de contexto, é que serão feitas as análises das observações de sala de aula, já que não se pode compreender determinada situação sem observá-la no momento em que foi utilizada e os aspectos culturais a que estava atrelada. A interação, que é objeto do presente estudo, é analisada no seu contexto de sala de aula, em situações determinadas, que acontecem com pessoas específicas, sendo, portanto, uma interação culturalmente e contextualmente determinada.

Para Goffman(1974), “A noção de contexto envolve deste modo uma justaposição fundamentalmente em duas entidades: (1) um evento focal e (2) um campo de ação dentro do qual o evento é encaixado”. No que diz respeito a este campo de ação o qual o evento é encaixado, Clark (1996) define o contexto falado e o contexto escrito em sete tipos de cenários: *não-pessoais, institucionais, prescritivos, ficcionais, mediados e privados*.

**Quadro 1- Tipologia dos Cenários de Uso da Língua (CLARK, 1996, p. 8)**

	<b>CENÁRIOS FALADOS</b>	<b>CENÁRIOS ESCRITOS</b>
<b>Não-pessoais</b>	Professor A profere palestra a alunos B	Jornalista A escreve artigo informativos para leitores B
<b>Pessoais</b>	A conversa face a face com B	A escreve carta a B
<b>Institucionais</b>	Promotor A interroga testemunha B no tribunal	Gerente A escreve carta comercial a cliente B
<b>Prescritivos</b>	Noivo A faz voto ritual de matrimônio a noiva B em frente de testemunhas C	A assina formulários oficiais para B em frente a notário público C
<b>Ficcionais</b>	A atua em peça teatral para espectadores B	Escritor A escreve romance para leitores B
<b>Mediados</b>	C simultaneamente traduz para B o que A diz a B	C, enquanto ghost-writer, escreve um livro de A para leitores B
<b>Privados</b>	A fala consigo mesmo sobre seus planos	A escreve lembrete a si mesmo sobre seus planos

Quando dissemos no decorrer deste trabalho que tratamos de uma interação face a face, estávamos nos referindo a uma situação na qual mais de um indivíduo interagem através da linguagem, seja verbal ou não-verbal. Nesta interação, a face seria a imagem que o falante possui, pública e interiorizada, e que gostaria que fosse aprovada pela sociedade, estando dentro dos padrões socioculturalmente estabelecidos (GOFFMAN, 1972) .

A partir desta concepção de face, Brown e Levinson(1987) fazem uma distinção entre face negativa e face positiva. A face positiva corresponde ao desejo que o falante tem de ser apreciado, aprovado socialmente. A face negativa seria a liberdade de ação, “the basic claim to territories, personal preserves, rights to non-distraction- i.e. to freedom of action and freedom from imposition”<sup>7</sup> (BROWN & LEVINSON, 1987).

A face é, para Goffman(1972), a imagem que o indivíduo quer ver aprovada pelos padrões da sociedade, ou seja, é o lado visível, público que está passível de (des)aprovação. Esta face pode ser negativa ou positiva. A face negativa corresponde à liberdade que o indivíduo possui com relação às suas atitudes e o ato de preservar o território do indivíduo. A face positiva diz respeito à necessidade de ser aprovado e apreciado socialmente. Ambas faces faz-se presente no indivíduo e por isso, tem fundamental importância quando o assunto é interação face a face e conseqüentemente envolve mais de um interactante, como é o caso de sala de aula.

Quando falamos em face, para que haja a preservação, temos a polidez, que também pode ser positiva e negativa. A estratégia da polidez é a tentativa de fazer com que os interlocutores sintam-se bem e não se sintam ameaçados nos momentos em que interagem com os demais (FOLEY, 1997).

Para Silva (1999), a polidez também é um instrumento interacional que viabiliza o equilíbrio social e a possibilidade de tornar a relação entre os interactantes mais cordial, ou seja, seria um comportamento respeitoso entre os indivíduos envolvidos na interação. Sendo a sala de aula o lugar objeto de estudo desta pesquisa, a polidez é de extrema importância para que a relação

---

<sup>7</sup> “A asserção básica para os territórios, preservação do lado pessoal, os direitos para a não-distração – como por exemplo para a liberdade de ação e a liberdade de imposição” (TRADUÇÃO NOSSA)

entre professor e aluno seja adequada, buscando evitar situações indesejadas, onde o aluno ou o professor sintam-se ameaçados por ataques à face tanto positiva quanto negativa.

A polidez positiva está relacionada à preservação da face positiva, fazendo com que os interlocutores sintam-se apreciados, aprovados. A polidez negativa é a relacionada à proteção da face negativa, sendo considerada como um comportamento respeitoso. Algumas estratégias foram criadas para que não se ameace tanto a face do interlocutor, existem dois tipos de estratégias: as estratégias de polidez positiva e a negativa, que podem ser vistas através de dois quadros elaborados por Brown e Levinson (1978, p.129-131), como podem ser vistos abaixo.

#### Quadro 2 - Estratégias de Polidez Negativa

(a) Não ser direto:	Estratégia 1 – ser convencionalmente indireto.
(b) Não presumir ou assumir – minimizar o que se assume sobre as vontades do ouvinte:	Estratégia 2 – utilizar perguntas, rodeios.
(c) Não forçar o ouvinte, dando-lhe a opção de não fazer:	Estratégia 3 – adotar uma atitude pessimista Estratégia 4 – minimizar a imposição Estratégia 5 – manifestar deferência
(d) Ao comunicar os desejos do falante, não fazer imposição sobre o ouvinte, dissociando-o da violação:	Estratégia 6 – desculpar-se, justificar-se Estratégia 7 e 9 – impessoalizar o falante e o ouvinte Estratégia 8 – colocar o AAF como regra geral
(e) Reparar outras vontades do ouvinte, derivadas da face negativa:	Estratégia 10 – fazer estratégias ‘on record’ ou não colocar o ouvinte em débito.

As estratégias de polidez negativa são: procurar ser discreto; usar perguntas ou rodeios; adotar uma posição pessimista; minimizar a imposição; manifestar deferência; desculpar-se, justificar-se; impessoalizar o ouvinte e o falante e; colocar o AAF como regra geral. (FOLEY, 1997)

As estratégias de polidez positiva podem ser: dar atenção aos interesses, necessidades vontades e qualidades do ouvinte; exagerar a aprovação, a simpatia; intensificar o interesse; usar marcas de identidade do grupo; buscar concordância; evitar discordância; fazer ofertas; incluir falante e ouvinte na atividade; dar simpatia, cooperação ao falante, entre outras (FOLEY, 1997).

### Quadro 3 – Estratégias de Polidez Positiva

(a) Veicular que o ouvinte é admirável, interessante, utilizando as seguintes estratégias:	<p>Estratégia 1 – dar atenção aos interesses, necessidades, vontades e qualidades do ouvinte</p> <p>Estratégia 2 – exagerar a aprovação, a simpatia</p> <p>Estratégia 3 - intensificar o interesse</p>
(b) Reivindicar pertencimento em grupo:	Estratégia 4 – usar marcas de identidade do grupo
(c) Reivindicar aspectos em comum: ponto de vista, opiniões, atitudes, conhecimentos, empatia:	<p>Estratégia 5 – buscar concordância</p> <p>Estratégia 6 – evitar discordância</p> <p>Estratégia 7 – pressupor, levantar terreno em comum</p> <p>Estratégia 8 – fazer ‘brincadeiras’</p>
(d) Veicular que falante e ouvinte são cooperativos:	<p>Estratégia 9 – declarar ou pressupor o conhecimento do falante concernente às vontades do ouvinte</p> <p>Estratégia 10 - fazer ofertas</p>

	<p>Estratégia 11 – manifestar atitude de otimismo</p> <p>Estratégia 12 – incluir o falante o ouvinte na atividade</p> <p>Estratégia 13 – apresentar (ou perguntar por) razões</p> <p>Estratégia 14 – assumir ou declarar reciprocidade</p>
(e) Satisfazer as vontades do ouvinte:	Estratégia 15 – dar ‘presentes’ ao falante (simpatia, cooperação)

A escolha destes quadros é de extrema importância para o presente estudo, pois acredita-se aqui na praticidade dessas estratégias, sendo que algumas são mais presentes que outras, principalmente quando se trata de observações de processos interacionais em sala de aula. Constatou-se que, quando as estratégias de polidez positiva não são adotadas, ocorrem ataques à face do outro interactante, como por exemplo, numa situação em que a professora não demonstra interesse no que o aluno diz ou ainda nas qualidades que possui, fazendo um ataque direto à face positiva, causando um certo desconforto e desapontamento no aluno. Isto poderá ser visto com mais clareza no capítulo 5, onde serão analisadas as interações observadas em sala de aula.

No decorrer da interação social, começaram a ocorrer os atos de ameaça à face, tanto positiva quanto negativa. O ato de ameaça à face positiva ocorre em situações que um interlocutor desacredita no que o outro diz nas suas propostas ou ainda aborda a fala do outro comentando que existe algo de errado no que está sendo explanado, seria a interferência direta com relação ao que está sendo dito. O ato de ameaça à face negativa acontece geralmente quando as pessoas dão ordens às outras. Para se evitar que esses ataques continuassem acontecendo e com isso evitar tantos ataques à face.

Muitas vezes, as atitudes que os professores possuem de buscar regras para que os alunos falem no momento propício é um indício da interação simétrica, no entanto, o que se percebe é que o professor ainda é o maior detentor do turno, como foi explicado anteriormente, devido ao ambiente ser institucionalizado. É importante que fique claro que não se condena, no

presente estudo, a relação muitas vezes assimétrica entre professor e aluno, pois acima de tudo, percebe-se a interação como uma relação contextualmente situada, sendo assim, o contexto da escola delinea o tipo de interação que deve acontecer, uma mesclagem entre a assimetria e a simetria.

Em meio às estratégias tanto de polidez positiva quanto negativa, percebe-se a necessidade de se manter sempre uma relação amistosa. Para alcançar a amistosidade entre os falantes, existe uma busca incessante em interagir com o outro e perceber esta interação como uma relação cooperativa. Quando se fala de cooperação, Cook-Gumperz & Gumperz(1984) tecem um comentário que vem a acrescentar toda a idéia que se possui de interação.

(...) a interação verbal é uma atividade cooperativa que requer uma coordenação ativa dos atos por parte de dois ou mais participantes e que tudo o que é realizado, tudo o que é interpretado e toda a informação atingida não é inerente aos signos verbais ou não-verbais como tal, mas deve emergir dessas trocas interativas seqüencialmente organizadas (COOK-GUMPERZ & GUMPERZ, 1984, p.3).

A visão apresentada sobre interação verbal por Cook-Gumperz & Gumperz é a mesma que esta pesquisa segue. A idéia de que a interação verbal está diretamente ligada à cooperação dos seus participantes e que é através desta cooperação coordenada que se compreende o que é dito e o que é feito durante o processo interacional. Alguns fatores auxiliam para que se obtenha sucesso na compreensão, quais sejam: os conhecimentos partilhados e algumas pistas conversacionais<sup>8</sup>, que podem ser tanto verbais quanto não-verbais.

Além da idéia exposta por Cook-Gumperz & Gumperz(1984) sobre interação verbal, este trabalho aborda também a visão de Dik (1989). Para ele, a interação verbal é socialmente estabelecida através da linguagem e de uma forma cooperativa, pois necessita, no mínimo, de dois participantes para que seus objetivos sejam alcançados e que seja devidamente estruturada, ou

---

<sup>8</sup> As pistas conversacionais a que este trabalho se refere dizem respeito aos indícios oferecidos numa interação verbal, como por exemplo, o tom e os gestos utilizados pelos interactantes e o contexto em que ocorre a interação. Estes indícios facilitam a compreensão da intencionalidade que os falantes têm ao proferir determinados enunciados.

seja, que existam regras, normas e convenções adotadas pelos participantes. Com esta visão de interação, Dik concebe a linguagem como um instrumento de interação social, realizada com sujeitos determinados, tempo e espaço definidos, ou seja, realizada em um contexto específico, que determina as formas dessa realização.

Esta posição adotada por Dik é de fundamental importância, pois pretende-se aqui analisar a interação a partir de um contexto específico, a sala de aula, já que se acredita que exista uma moldagem por parte do contexto e dos participantes no processo interativo, sendo a linguagem, tanto verbal quanto não-verbal, diferenciada a partir do contexto em que ocorre. Como exemplo, tem-se a linguagem utilizada pelo homem no seu trabalho e a que utiliza no ambiente familiar, ainda dentro destas situações, existem outras possibilidades: no trabalho, a linguagem utilizada numa interação com o chefe não é a mesma numa conversa com colegas de trabalho; no ambiente familiar, o mesmo ocorre, há uma diferenciação na linguagem utilizada pelo homem com sua mulher e a utilizada com um filho de 4 anos, por exemplo. O que se percebe é que esses diferentes contextos permitem que se verifique a maleabilidade que temos ao usar a linguagem nos diferentes papéis sociais que são assumidos.

Como foi visto acima, a idéia de interação verbal representada por Cook-Gumperz & Gumperz (1984) está atrelada a idéia de compreensão que se dá a partir da interação dos participantes. Quando se trata de compreensão, Marcuschi (1999:16-17) levanta algumas premissas importantes.

- A língua não é um instrumento autônomo de codificação, produção e transmissão de sentidos objetivos, unívocos e claramente inscritos no texto. Embora apresente certa estabilidade formal, a língua é uma atividade contextualmente situada, cognitivamente determinada, social e historicamente constituída.[...]
- A coerência conversacional não é fruto de uma simples relação entre conteúdos linearmente encadeados, mas se constrói como um esforço de encadeamento multiplamente comandado, de modo que os sentidos são conduzidos tanto por processos léxico-gramaticais como por processos colaborativos exercidos na atividade discursiva e por suposições mútuas.
- A coordenação e sincronização de ações, seja na seqüenciação das idéias ou na coordenação rítmica (sincronia

prosódica), entre outras, contribui de maneira decisiva para criar espaços e oportunidades de significação. Isto torna a qualidade da coordenação relevante como fonte de significação e base para entendimento ou desentendimento.

- Negociação e produção conjunta são atividades essenciais para a produção de sentidos em todos os encontros sócio-comunicativos em que dois ou mais indivíduos estiverem engajados e tiverem como um dos objetivos a compreensão mútua.

É esta língua “contextualmente situada, cognitivamente determinada, social e historicamente constituída” a que nos referimos durante o trabalho. Uma língua que também é utilizada para a interação entre os indivíduos, que tem sua coerência dependente de um contexto de encadeamento, que permite a compreensão por parte dos interactantes. Isto só é permitido através de uma organização de ações (no que diz respeito à coordenação e à sincronia), pois a junção de coerência conversacional e organização das ações contribuem favoravelmente para um entendimento dos assuntos expostos na interação.

Diante da noção de interação que foi abordada neste início de capítulo, evidenciou-se uma necessidade de abordar este assunto dentro da sala de aula, uma busca de tentar compreender como vêm se dando esta relação interacional entre professor e aluno nas aulas de Língua Portuguesa e foi por isto que se buscou fazer uma pesquisa sobre o assunto para se obter um embasamento teórico que pudesse auxiliar no desenvolvimento da pesquisa sobre a interação entre professor e aluno na aprendizagem em língua materna.

## **2.1 A sala de aula: a interação e a aprendizagem**

Percebendo a grande importância que a educação sempre teve e as dificuldades que existem no processo de ensino-aprendizagem, este trabalho tenta focar a questão da interação professor-aluno na sala de aula de língua materna, por acreditar que existe uma interferência direta do processo interacional do ensino-aprendizagem. E por saber disso, a sala de aula é considerada o grande palco desta relação.

A sala de aula é o lugar onde professor e aluno interagem para que objetivos sejam alcançados, através de um processo de cooperação, de colaboração. Sendo encarada desta forma, um lugar propício para se estudar o ensino-aprendizagem, por saber que se trata de um ambiente institucionalizado que visa contribuir para uma construção cognitiva do aluno através de sua interação com o professor.

Além dessas duas variáveis, professor e aluno, Machado (1987) afirma que o contexto de ensino também interfere na questão do ensino e da aprendizagem, já que existe uma adequação da interação a partir dos interactantes e dos momentos em que ocorre, como foi visto anteriormente.

A interação social, no nosso caso, na escola, é centrada nas trocas que existem através da comunicação permitindo o compartilhamento de conhecimentos. Neste contexto interativo, os fenômenos sociais são construídos e modelados pela interação e vice-versa. Os fenômenos sociais têm rotinas interacionais que são “ricas em experiências, em atividades interpretativas e em instâncias de negociação das categorias de percepção da realidade e da própria interação” (RODRIGUES-LEITE, 2004, p. 95).

Na sala de aula, a interação será percebida por nós como interação dialogada, como foi dito anteriormente. Quando temos um diálogo que é voltado para os assuntos formais, consideramos essa interação como produtiva para o ensino-aprendizagem. No entanto, quando o inverso acontece, quando o diálogo não é voltado para os assuntos da aula ou quando as brincadeiras e os comentários não auxiliarem na aprendizagem, temos a interação não-produtiva. No entanto, para que o ambiente escolar seja produtivo, é necessário muito mais do que as rotinas e a institucionalidade, sendo o diálogo percebido como uma possível estratégia de interação.

Marcuschi (2004) faz um questionamento que é pertinente para nossa pesquisa, que é justamente se a função de uma interação dialogada com as trocas de turno na sala de aula é a mesma que a conversação espontânea. O autor afirma que não deveria existir diferenças, mas o gênero aula tem nuances que devemos considerar, entre elas, as perguntas e as respostas não tem o mesmo objetivo na sala de aula e fora dela, apesar de ter a mesma funcionalidade. Por isso, o diálogo presente na interação na sala de aula não tem o mesmo papel na conversação espontânea devido à natureza do sistema

de participação. Visto que algumas perguntas realizadas pelo professor servem para rever o tema de aulas anteriores, identificar problemas, solicitar a posição do aluno ou ainda para dar continuidade ao assunto. Nestas situações, é comum que as respostas dadas pelo aluno não seja retomada ou explorada, assim como as perguntas do aluno é descartada pelo professor. Isto é considerado como disfuncional nas situações interativas dialogadas do dia-a-dia.

Em alguns estudos que abordam a questão da sala de aula a partir de uma ótica interacionista, percebe-se um dogmatismo no que diz respeito à interação, pois, para Aquino (1996), a interação deveria ser estudada a partir de uma relação mútua de influência entre os dois agentes do ensino (professor e aluno), no entanto, o que se percebe é que existe uma concentração maior na influência que o professor exerce no aluno. Este é um ponto que é também contestado neste trabalho, pois se sabe que os tópicos que são abordados dentro de sala de aula são conduzidos a partir dos conhecimentos que os alunos possuem, sendo assim, pistas são dadas para a construção do enquadre “aula”. Entre algumas estratégias utilizadas pelo professor, têm-se as perguntas feitas sobre o tópico, que mostram o conhecimento prévio que os alunos possuem e que o professor tem dos seus alunos, demonstrando claramente a relação de influência mútua (RIBEIRO & PEREIRA, 2002).

É neste ambiente de construção constante do discurso, tanto por parte do professor quanto por parte dos alunos, que os esquemas de conhecimento<sup>9</sup> e os enquadres interacionais organizam o discurso, havendo uma cooperação na construção da aula baseada na interação (RIBEIRO, 1991). Percebe-se também que os enquadres podem ser mudados a partir dos conhecimentos que os alunos possuem e dos seus devidos posicionamentos, sendo contextualmente e situacionalmente delineados.

A partir das idéias expostas acima, este estudo compreende a sala de aula como um lugar que as influências possuem uma duplicidade, ou seja, professor influencia aluno que influencia o professor. Sobre este ponto, Freitas aborda a relação que existe entre o discurso e a interação na sala de aula, reafirmando o que foi dito acima.

---

<sup>9</sup> Os esquemas de conhecimento aqui abordados são os mesmos delimitados por Tannen e Wallat (1987), ou seja, resultados das experiências de vida que ficam guardados na memória dos indivíduos.

O discurso e a interação professor-aluno em sala possuem um caráter de reciprocidade de influências: há uma interdependência das ações do professor e dos alunos no decorrer das atividades; os participantes influenciam-se mutuamente com suas reações e o discurso vai sendo construído em conjunto (FREITAS, 1996, p.1).

A cooperação na construção do discurso pode refletir no sucesso ou insucesso da aprendizagem, pois a parceria entre professor e aluno resulta num objetivo único: o conhecimento construído.

A aprendizagem se dá através da interação e o conhecimento é um processo construído por todos os participantes. Uma das características da interação em sala de aula é o trabalho conjunto entre professor e alunos com o objetivo comum de fazer esses últimos avançarem no processo de aprendizagem. Esse objetivo deverá ser alcançado ao longo da convivência que se estabelece em sala de aula. Professores e alunos são conscientes de seus papéis sociais nesse tipo de evento e ambos possuem e trabalham para atingir o mesmo alvo: a construção do conhecimento dentro do processo de ensino-aprendizagem (FREITAS, 1996, p.1)

Como um dos objetivos do trabalho é perceber como se dá esse processo de interação na aprendizagem em língua materna, acredita-se aqui que a aprendizagem acontece por meio da interação e que a construção dos conhecimentos acontecem também a partir deste trabalho de cooperação que acontece dentro da sala de aula. No entanto, o que se pôde perceber durante observações feitas em sala de aula foi a timidez que existe ainda por parte dos alunos em contribuir para a construção do conhecimento em conjunto, muitas vezes, omitindo-se da cooperação por diversos fatores que serão tratados posteriormente no capítulo 5. E este fato é preocupante neste trabalho, pois acredita-se que a pouca cooperação que ocorre pode prejudicar a aprendizagem em determinadas situações. No entanto, essas barreiras que ainda existem na interação podem ser quebradas a partir da convivência e também do conhecimento do contexto sociocultural em que o aluno e o professor encontram-se imersos, sendo alcançado, portanto, o objetivo do enquadre aula.

Para Abreu & Masetto (1990), essa convivência entre professor e aluno acontece numa situação delimitada por um programa a ser seguido que contém conteúdos a serem debatidos dentro de um tempo estabelecido e isto faz com que cada um dos participantes ditem como será a relação entre eles a partir dos papéis que são adotados dentro da sala de aula, ficando claro mais uma vez que a interação que acontece neste ambiente é delineada a partir do seu contexto institucional.

Nesse encontro, seres vivos, seres humanos, confinados dentro dos limites da classe, se defrontam, se comunicam, se influenciam mutuamente. (...) Mesmo estando limitadas por um programa, um conteúdo, um tempo predeterminado, normas diversas da instituição de ensino etc., o professor e o aluno, interagindo, formam o cerne do processo educativo. Conforme o rumo que tome o desenvolvimento desta interação, a aprendizagem do aluno pode ser mais ou menos facilitada, orientada mais para uma ou outra direção. Por certo, uma relação tem dois pólos e cabe a ambos determinar o clima de sua relação; por certo também, entretanto, professor e aluno desempenham papéis diferenciados nessa relação de sala de aula voltada para a aprendizagem e cabe ao primeiro tomar a maior parte das iniciativas, incluindo 'dar o tom' no relacionamento estabelecido entre eles (ABREU & MASETTO, 1990, p.13).

Pode-se dizer que a interação é uma peça chave para que exista uma empatia do aluno com a matéria ministrada, pois se o aluno simpatiza com o professor e na maneira como o professor interage, logo a disciplina passa a ser um pouco mais atrativa, não existindo barreiras de relacionamentos. Quando se pergunta a alguns alunos se gostam ou não de alguma disciplina, alguns deles logo vêm com a resposta: "Não, o professor é um porre!". Saber até que ponto o desinteresse é provocado pela relação com o professor, fica difícil de medir. Mas já se sabe que esse é um fator importante quando se aborda a aprendizagem, por isto será visto posteriormente com mais profundidade na análise dos dados.

Diante dos fatos apresentados sobre a interação aluno-professor, Erickson (1987) afirma que a escola deveria centrar suas atividades no sucesso do aluno e não no fracasso, a título de exemplo a pedagogia culturalmente sensível, que busca através das diferenças culturais dos alunos

e dos professores um meio para clarificar os possíveis conflitos existentes na interação dentro da sala de aula.

Quando os conflitos não são esclarecidos, o processo de ensino-aprendizagem pode ser prejudicado por estar diretamente ligado à interação professor-aluno.

Alguns autores assumem uma posição de que a escola é um lugar tipicamente mercadológico, isto é, existe um trabalho a ser cumprido por pessoas pagas para realizá-lo, no caso da escola, isto permite pôr em prática o autoritarismo. Esse posicionamento não é corroborado nesta pesquisa, pois a escola é encarada como o lugar onde indivíduos constroem novos conhecimentos a partir de antigos, através de uma interação com os demais, visando sempre a colaboração e participação de todos. É verdade que existem fatores que dificultam, tais como: as formalidades burocráticas, o cumprimento do programa e a necessidade de manter os alunos sempre bem-comportados e interessados pelos estudos (FLEURI, 2001). Porém, estes fatores podem ser tidos como positivos desde que sejam encarados como tais, utilizando-os como oportunidades para surgir novos conhecimentos e contribuições para o sucesso de uma interação cooperativa.

É bem verdade também que existe uma relação de poder entre professor e aluno, como foi visto no item anterior, porém, a relação de poder não se concentra apenas no professor para o aluno, mas também do aluno para o professor. Porque quando se trata de interação, existe uma relação que é estabelecida pelos interactantes, ou seja, o professor terá autoridade sobre os alunos apenas quando estes o imbuírem, caso contrário, este professor não terá a devida autoridade.

O poder tem algumas propriedades que são relevantes para o nosso estudo e que foram traçadas por Van Dijk, são elas:

1. Poder social é uma propriedade das relações entre grupos, classes, ou outras formações sociais, ou entre pessoas como membros sociais. Embora nós possamos falar de formas pessoais de poder, este poder individual é menos relevante para nós do que a conta sistemática das regras de poder no discurso como interação social.
2. Relações sociais de poder são caracteristicamente manifestadas na interação. Deste modo, nós dizemos que grupo A ( ou seus membros) tem

poder inferior a grupo B (ou seus membros) quando a ação real ou potencial de A exerce controle social inferior a B. Desde a noção de ação, eles próprios envolvem a noção cognitiva de controle de agentes, o controle social inferior de B de ações de A induz uma limitação do auto-controle de B. Em outras palavras, o exercício de poder de A resulta na limitação da ação livre social de B.

3. Exceto no caso de força física, poder de A inferior a atual ou possível ação pressupõe que A deve ter controle inferior às condições cognitivas das ações de B, assim como desejos, anseios, planos e opiniões. Por quaisquer razões, B pode aceitar ou acreditar para fazer como A deseja, ou para seguir as leis, regras ou consensos para agir no consentimento com (os interesses de) A. Em outras palavras, poder social é usualmente indireto e opera através da “mente” das pessoas, para exemplo de administração de informação necessária ou opiniões eles precisam planejar e executar as ações deles. Mais formas de poder social em nossa sociedade envolvem este tipo de “controle mental”, tipicamente exercitado através da persuasão ou outras formas de comunicação discursiva, ou resultando de temor das autorizações de A em caso de não submissão de B aos desejos de A. Este ponto da nossa análise das regras do discurso no exercício, manutenção, ou legitimação de poder vem a ser relevante.

4. Poder de A precisa de partes, que são recursos que capacita socialmente o exercício de poder, ou a aplicação de sanções no caso de não submissão. Estes recursos usualmente consistem na utilidade socialmente, mas desigualmente distribuído, os atributos e possessões, assim como prosperidade, posição, *rank*, *status*, autoridade, conhecimento, perícia, ou privilégios, ou igualar os membros em um grupo dominante ou majoritário. Poder é uma forma de controle social se estas partes consistem de recursos socialmente relevantes. Geralmente, poder é intencionalmente ou inconscientemente exercidos de A na ordem para manter ou aumentar esta parte de poder de A, ou prevenir B de adquiri-lo. Em outras palavras, o exercício do poder de A é usualmente em interesse de A.

5. Crucial no exercício ou a manutenção de poder é o fato que de A mostra controle mental inferior a B, B precisa saber sobre os desejos, vontades, preferências ou intenções de A. Separadamente da comunicação direta, para

exemplo nos atos de fala, assim como comandos, pedidos ou ameaças, este conhecimento pode ser inferido das crenças, normas ou valores culturais; através do consenso compartilhado (ou contestado) dentro da estrutura ideológica; ou da observação e interpretação das ações sociais de A.

6. Controle social total nas sociedades contemporâneas ocidentais é limitado, além do campo e da extensão de poder dos agentes. Aquele poder dos agentes pode ser mais poderoso somente em um domínio social – política, a economia, ou educação ou em situações sociais específicas como na sala de aula ou na quadra de jogos (...) o ordenamento de poder não é simplesmente uma forma de uma ação, mas a forma de interação social.

7. O exercício e sustento do poder social pressupõe uma estrutura ideológica. Esta estrutura, que consiste de compartilhamento social, cognições fundamentalmente relacionadas a um interesse de um grupo e seus membros, é principalmente adquirida, confirmada ou mudada através da comunicação e do discurso.

O poder o qual Van Dijk tece essas propriedades, não é expressado unicamente “no” ou “através” do discurso, é importante também a força social que existe por trás do discurso. O controle expresso pelo poder pode ser verificado através da (re)produção do discurso, ou seja, a produção de material, a articulação, a distribuição e a influência que possui. Os diálogos existentes dentro das instituições ou organizações representam formas de interação institucional, que conseqüentemente designa ordem, exhibe, sinaliza ou legitima as relações de poder (Pettigrew, 1973; Pfeffer, 1981).

Quando os alunos não dão o poder ao professor, pode acontecer uma transformação de autoridade para autoritarismo, ou seja, caso o professor não tenha um relacionamento em que o aluno o respeite, dando-o a autoridade necessária para ministrar as aulas, é comum o professor usar do autoritarismo que o sistema educacional pode lhe dar. Isto não quer dizer que o sistema educacional impõe o caráter autoritário ao professor, mas a forma como o sistema existe permite que o professor use de autoritarismo para tentar controlar os alunos de acordo com os seus anseios, isto é, de acordo com o papel social que o professor e os alunos possuem dentro da sala de aula.

(...) a escola- onde a educação é institucionalizada- está estruturada para que a relação professor-aluno aconteça de modo bem determinado. Desde a arrumação da sala de aula (com as carteiras enfileiradas na direção da mesa do professor e do quadro-negro) até o período da hora-aula, o programa, o material didático predefinido, o regulamento escolar: tudo está predeterminado para que o professor explique e que os alunos escutem e memorizem conceitos (FLEURI, 2001, p.42).

Vale salientar que não se está colocando a culpa dos problemas de interação em sala de aula no professor, aqui não existe uma tentativa de achar culpados, mas sim de verificar como esta interação ocorre em sala de aula e tentar através dela possibilitar a aprendizagem. Deve ficar claro também que o professor faz parte de um sistema de ensino que muitas vezes aponta uma única saída, que é a do controle total da situação.

Para Fleuri (2001), existe uma estrutura hierarquizada da escola, que delinea os papéis tanto do professor quanto do aluno. O professor tem suas atitudes dentro da sala de aula condicionadas pelo regimento escolar, pelas leis que são estabelecidas no ensino, pela burocracia de controle e por diversos fatores que cercam o papel do professor. O aluno também assume um papel social, que é delineado pelas exigências dos pais, pela necessidade de possuir uma formação acadêmica apropriada para o mercado de trabalho, assumindo, deste modo, um papel “passivo” do processo de ensino.

Cunha (1988) também aborda a questão do papel assumido pelo professor, no entanto a partir de um aspecto social e cultural.

O comportamento do professor é um todo e depende, certamente, da cosmovisão que ele possui. Não sei até que ponto é importante ou possível classificar os professores. Até porque também eles, como fruto da contradição social, nem sempre apresentam comportamentos lineares e totalmente coerentes com uma corrente filosófica. É inegável, porém, que a forma de ser e agir do homem revela um compromisso. E é esta forma de ser que demonstra mais uma vez a não-neutralidade do ato pedagógico (CUNHA, 1988:146).

Esta cosmovisão a que o autor acima se refere é um efeito de contradições sociais, que está presente na sala de aula, é o contexto sociocultural interferindo na conduta do docente, refletindo também na relação

que possui com os alunos (AQUINO, 1996). A importância do sociocultural também é retratada por Grillo na relação entre os agentes do ensino.

É uma relação pedagógica em que se estabelecem um contato interpessoal com base em propostas educacionais, modelos sociais e culturais, bem como em motivações, interesses e expectativas dos elementos envolvidos. Por ser uma relação pedagógica, visa à promoção do homem, ao desenvolvimento da capacidade de compreensão, de reflexão, de crítica e de autocrítica. Esta relação não é desvinculada de um contexto social e cultural e de um momento histórico. A prática educativa, viabilizada através da interação professor-aluno, transcende o espaço da sala de aula, constituindo-se, também, numa prática social. Por isso, é fundamental a todo professor ter uma clara visão de mundo, de sociedade e uma filosofia de educação explícita que lhe permitam reconhecer que seu compromisso com o educando não se restringe aos conteúdos escolares, mas que há também entre eles um compromisso político (GRILLO, 1988:67)

Esta relação entre professor e aluno e os seus devidos papéis a que Grillo se refere é a adotada neste trabalho. Acredita-se aqui que a sala de aula é um lugar onde existem propostas que permitem ao indivíduo desenvolver a compreensão, a reflexão, a crítica e a autocrítica, sem, portanto, esquivar-se da realidade social e conseguir assim correlacionar os assuntos formais com a realidade vivenciada pelos alunos. É de extrema importância deixar claro que a relação pedagógica e a interação entre professor-aluno acontecem dentro de um contexto sócio-histórico-cultural determinado.

É a partir desta noção mais ampla do compromisso que deveria ser adotado pelos professores, que vem também a idéia de enxergar a sala de aula como um lugar em que conhecimentos devem ser compartilhados, tanto por professores quanto por alunos, fazendo de tal espaço um lugar socializador.

### **3. A ZONA DE DESENVOLVIMENTO PROXIMAL E O ENSINO-APRENDIZAGEM**

Quando abordamos a questão do ensino-aprendizagem em sala de aula, remetemo-nos à teoria desenvolvida por Vygotsky sobre Zona de Desenvolvimento Proximal, a ZDP. Este conceito surgiu a partir de críticas feitas aos testes de QI individuais, que serviam para verificar o potencial de aprendizagem dos alunos. Contrapondo aos testes de QI, Vygotsky propõe uma teoria que engloba a internalização, a mediação semiótica e o conceito de desenvolvimento (DIXON- KRAUSS, 1996).

Para Vygotsky (1962), as atividades feitas por cooperação pela criança podem ser realizadas futuramente sem ajuda, ou seja, ocorre um desenvolvimento entre o que antes era realizado apenas com ajuda para o que pode ser solucionado independentemente. Essa passagem de um nível dependente para um nível independente é justamente a Zona de Desenvolvimento Proximal.

Dixon-Krauss (1996, p. 15) explicita como seria esse processo da criança dentro da ZDP. “1. Ela precisa ser engajada em uma atividade acompanhada que é mais difícil para ela fazer independentemente. 2. A performance dela deve ser acompanhada por um adulto ou um par apto”. Existe então a necessidade da criança ser acompanhada por alguém mais apto e assim conseguir resolver problemas em cooperação. A partir dessa cooperação, as crianças podem passar a realizar atividades isoladamente, sem auxílios.

O que a criança pode fazer em cooperação hoje, ela pode fazer sozinha amanhã. Por essa razão, o único tipo de instrução boa é aquela que marcha a frente do desenvolvimento e lida com ele; deve-se visar menos para o desenvolvido e mais para as funções em desenvolvimento (VYGOTSKY, 1962, p. 104).

O processo de aprendizagem transpassa por essa zona definida por Vygotsky. Para nós, é de fundamental importância perceber como transcorre o ensino-aprendizagem, visto que a sala de aula é o ambiente em que o professor se propõe a ensinar e o aluno deve se dispor a aprender.

Vygotsky conceitua a ZDP como sendo o momento em que a criança consegue alcançar uma meta com um suporte de alguém mais capacitado para o assunto. A partir destas idéias de Vygotsky sobre ZDP, Bruner (1989) estabeleceu duas condições importantes para que haja sucesso na aprendizagem: o aluno deve estar disposto a aprender e o professor deve fornecer andaimes para a aprendizagem (DIXON-KRAUSS, 1996). É justamente este o ponto central de uma aula, se o aluno não deseja aprender e nem se dispõe a compreender o que o professor explica, o processo de ensino-aprendizagem fica difícil e conseqüentemente não se obtém sucesso. Do mesmo modo, se o professor não fornece andaimes para que o aluno se desenvolva, o processo de aprendizagem pode ficar defasado. A Zona de Desenvolvimento Proximal é

a distância entre o nível de desenvolvimento atual da criança como determinado de resolver problema independente e o alto nível de potencial em desenvolvimento como determinado através de solucionar problemas abaixo da guia do adulto ou na colaboração com pares mais aptos (WERSTCH, 1985, p. 67-68).

O adulto na sala de aula que geralmente conduz o aluno, que fornece os andaimes, é o professor. O papel que deve exercer demonstra que são necessários três elementos: o professor assume um papel de mediador e de proporcionar um aumento da aprendizagem da criança, a partir do suporte que é dado através da interação social e da cooperação; a mediação deve ser flexível, pois depende do *feedback* que a criança possui e do engajamento das mesmas nas atividades de aprendizagem e; o professor deve focar o papel

do suporte dado ao aluno, desde explícitos ensinamentos para as sugestões dadas em aula (DIXON-KRAUSS, 1996).

Para Werstch e Cole, o papel desempenhado pelo professor dentro da zona de desenvolvimento proximal dá-se através do diálogo, adulto-criança, no caso da sala de aula, professor-aluno. Este diálogo é nomeado por Werstch como flexibilidade semiótica, que seria justamente a mudança da fala do professor para auxiliar no processo de aprendizagem dos alunos, servindo como suporte. Com o passar do tempo, esse processo de suporte já não precisa existir, pois o aluno encontra-se apto a desenvolver independentemente certas tarefas (DIXON-KRAUSS, 1996).

A partir do momento que compreendemos o papel do professor na sala de aula, fica claro a importância de adotar os três elementos citados por Dixon-Krauss (1996) acima. Um dos elementos que nos chamou a atenção foi o fato de que o professor é o indivíduo que proporciona a aprendizagem através da mediação, da interação social e da cooperação dentro da sala de aula. Este elemento ratifica uma das nossas hipóteses de que a aprendizagem ocorre através da interação dentro da sala de aula e que o compartilhamento de conhecimentos por meio de apontamentos, de colocações ou até mesmo de questionamentos é fundamental para uma construção conjunta de conhecimento. Mas além da relação e dos papéis sociais assumidos por professores e alunos, existe também a ligação entre instrução e avaliação segundo a Zona de Desenvolvimento Proximal de Vygotsky.

A definição de zona dada por Vygotsky requer uma relação interdependente entre instrução e avaliação. Na avaliação, este conceito de zona nos leva a repensar nossa posição no papel dos testes que avaliam o desempenho independente da capacidade de ler e de escrever dos estudantes. A zona implica uma necessidade para designar caminhos para evoluir o desempenho dos estudantes enquanto eles estão engajados nas atividades atuais que são “acompanhadas” (DIXON-KRAUS, 1996, p.15).

De acordo com o posicionamento de Dixon-Krauss, reforçamos a necessidade de relacionar o desempenho que os alunos possuem em realizar independentemente exercícios a partir de instrumentos avaliativos com o conceito de ZDP. Esta correlação implica que é preciso definir caminhos para

que haja desempenho dos estudantes entre uma atividade realizada com acompanhamento e sem acompanhamento.

Quando se trata de atividade realizada com ou sem auxílio, percebemos que existem dois tipos de atividades de aprendizagem: a que é regulada pelo outro e a que é regulada pelo próprio aluno. A atividade que é regulada pelo outro ocorre quando existe a interferência do professor ou de outro aluno na aprendizagem, ampliando o conhecimento do aluno. Já a atividade que é auto-regulada ocorre quando o próprio estudante faz uso dos seus conhecimentos para dar andamento à atividade, através de estratégias antes utilizadas com ajuda do professor. No caso de palavras desconhecidas, na atividade que é regulada pelo outro, o professor ou outro indivíduo mais capacitado fornecem pistas ou dão o significado da palavra, mas, nas atividades que são auto-reguladas, o aluno busca, através de seus conhecimentos ou de pistas fornecidas (o contexto ou partes da palavra), o significado da palavra (DIXON-KRAUSS, 1996).

Como foi visto acima, de uma atividade regulada pelo outro para a auto-regulada, temos um processo de aprendizagem, pois no momento em que o professor o situa diante de um certo problema, a tendência é que quando este problema aparecer novamente, ele poderá não existir para o aluno, pois este pode estar habilitado a resolvê-lo sozinho. No entanto, a presença do uso da Zona de Desenvolvimento Proximal por parte do professor em sala de aula torna-se cada vez mais limitada, como Dixon-Krauss (1996) afirma, o monitoramento do professor é bastante limitado devido às oportunidades que existem dentro do âmbito escolar, geralmente os alunos se manifestam por meio de respostas únicas e escritas ou por falas voltadas para as perguntas realizadas pelos professores. Deste modo, percebe-se a limitação do desenvolvimento da linguagem utilizada pelos alunos, dificultando, assim, a possibilidade de percepção por parte do docente sobre o processo de desenvolvimento dos conhecimentos dos alunos. Isto pôde ser observado quando acompanhamos as turmas, os alunos raramente se posicionavam sobre os assuntos e quando estes se posicionavam, geralmente eram os mesmos durante as diversas aulas. Desta forma, fica difícil avaliar o aluno durante uma aula expositiva, sendo mais fácil para o professor a avaliação escrita ou ainda perguntas-respostas que nem sempre são eficazes, pois a

atmosfera em o aluno situa-se as vezes não favorece a liberdade de expressão.

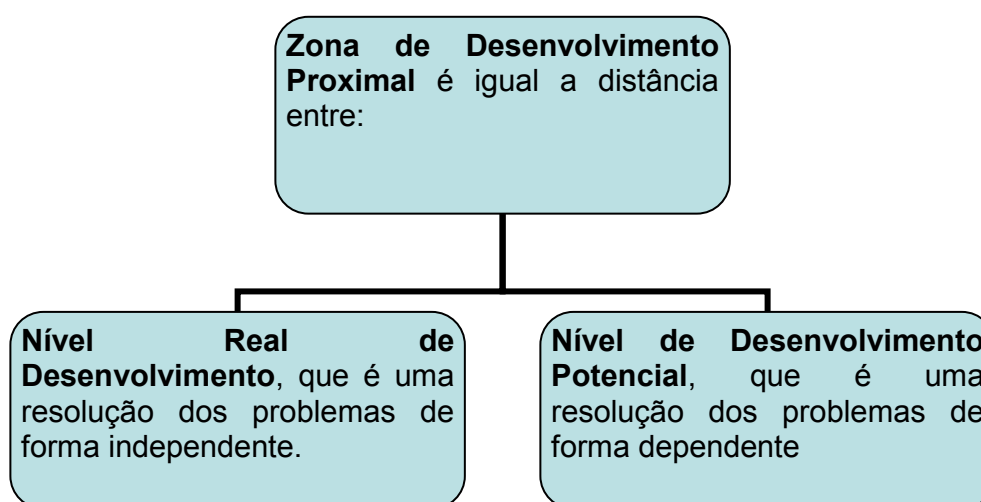
Existem propostas para que o monitoramento seja possível, entre elas: atividades nas quais os alunos se encontrem em grupos e onde o professor possa acompanhar as discussões realizadas e posteriormente o debate realizado num grupo menor seja colocado para toda turma, percebendo a zona de desenvolvimento dos indivíduos. O que se percebe é que fica mais clara a possibilidade de analisar como anda o desenvolvimento dos alunos a partir do momento em que estes realizam atividades em que expressam os seus conhecimentos. É importante também deixar nítido que o professor deve auxiliar os alunos nessas atividades, que ele forneça andaimes para o desenvolvimento do aluno. Esse tipo de atividade é realizada no Clube do Livro, relatado por Dixon-Krauss em seu livro *Vygotsky in the classroom*.

Um aspecto presente nas observações feitas nesta pesquisa foi o fato de quando o aluno passa a ter a palavra e pode conduzir a discussão em sala de aula algo não sai conforme o esperado. Este fato é explicado ainda por Dixon-Krauss (1996) como sendo um reflexo da ausência de compreensão sobre as expectativas e as estratégias que devem ser utilizadas nas discussões em grupo. Contrapondo a esta ausência, se o aluno compreende bem o que se espera daquele momento, ele alcançará o sucesso e terá uma desenvoltura melhor. Os que não alcançam o lado positivo de se obter a oportunidade de fala podem ser auxiliados pelos outros alunos e até mesmo pelo professor. Mas isto também é reflexo do tradicionalismo que existe em ser o professor, na maioria das vezes, o detentor do turno dentro do seio escolar por questões institucionais, como foi explicado a relação de poder no capítulo anterior.

Vygotsky, para melhor situar a Zona de Desenvolvimento Proximal, faz uma relação entre dois níveis de desenvolvimento e de um nível para outro, situa-se a ZDP. Conceituando a ZDP como

a distância entre o nível real de desenvolvimento, determinado pela capacidade de resolver independentemente um problema, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da resolução de um problema sob orientação de um adulto ou em colaboração com outro companheiro mais capaz (VYGOTSKY, 1988, p. 133)

Em outras palavras, o nível de desenvolvimento real são as conquistas efetivadas e que agora fazem parte do processo independente. O nível de desenvolvimento potencial são as capacidades a serem construídas em cooperação com os outros, que futuramente alcançará o nível de desenvolvimento real. “Zona de desenvolvimento proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentes em estado embrionário” (VYGOTSKY, 1984. p. 97).



Baquero (1998) ainda expõe cláusulas a partir da Zona de Desenvolvimento Proximal de Vygotsky, tais como: um problema feito com ajuda hoje, poderá ser solucionado independentemente no futuro; independência paradoxal por ser produto da ajuda, formando relação dinâmica entre aprendizagem e desenvolvimento.

Existe um traço fundamental da aprendizagem para que a ZDP fosse criada que é o despertar dos “processos evolutivos internos” no momento em que a criança encontra-se inserida em um meio interativo ou em um meio que possua a colaboração dos outros. Quando esses processos evolutivos são internalizados, farão parte das conquistas independentes da criança. Estes processos evolutivos, portanto, fazem parte do ensino-aprendizagem que analisamos, já que existe um ambiente interativo, onde existem colaborações tanto por parte do professor como dos demais alunos.

Aprendizagem não equivale a desenvolvimento; no entanto, a aprendizagem organizada torna-se em desenvolvimento mental e põe em marcha uma série de processos evolutivos que nunca poderiam se dar à margem da aprendizagem. Assim, pois, a aprendizagem é um aspecto universal e necessário do processo de desenvolvimento culturalmente organizado e especificamente humano das funções psicológicas (VYGOTSKY, 1988, p.139)

Encontramos nas palavras de Vygotsky (1988) uma ponte com o que buscamos discutir no decorrer deste trabalho, a tentativa de ter uma interação dialogada produtiva tem maior potencialidade de produzir um desenvolvimento destes processos evolutivos, que ocorrem paralelamente à aprendizagem, percebida como um aspecto necessário ao desenvolvimento organizado.

Para Vygotsky (1988), a boa aprendizagem precedia ao desenvolvimento e permite a reprodução, devendo operar nos níveis superiores da ZDP, um desenvolvimento auxiliado. A ZDP obrigaria a se pensar nas características de um sistema de interação definido e não só em uma capacidade ou características do sujeito (BAQUERO, 1998).

O conceito do dispositivo de *andaimagem*<sup>10</sup>, semelhante ao conceito de ZDP, foi criado por Woods, Bruner e Ross (1976). Andaimagem é a situação interativa entre sujeitos, os quais um possui conhecimentos elevados e o(s) outro(s) não conheça(m) tanto, e a interação tem como objetivo que o que detém de um conhecimento menor sobre o assunto passe gradualmente a possuir o saber do outro, participando de situações complexas, onde possa participar parcialmente e/ou com o auxílio do outro. Sendo assim, realizada uma atividade com cooperação. O suporte tem como características a ajustabilidade e a temporalidade.

Esta idéia de suporte assemelha-se com as situações interativas de sala de aula. O professor passa a ser o sujeito que possui um conhecimento amplo sobre determinada temática e o aluno é justamente o sujeito novato ou que possui, supostamente, menor conhecimento. O objetivo do ensino é também tornar o aluno capaz de resolver os problemas com independência, sendo este também o objetivo e o que vem a ser o suporte. Dá-se auxílio até quando for

---

<sup>10</sup> Tradução do termo scaffolding por RODRIGUES-LEITE (1998).

necessário, mas sempre buscando a capacidade do aluno de resolver sozinho os problemas expostos.

Um método que se pode perceber se o aluno consegue ou já alcançou a independência é o processo avaliativo. Quando em um momento sem auxílios, o aluno procura resolver questões principais, tidas pelo professor. Caso os resultados sejam positivos, pode-se perceber aí um desenvolvimento por parte do aluno, uma aprendizagem. Caso os resultados não sejam satisfatórios, algo no dispositivo de suporte deu errado, houve falhas que precisam ser detectadas para que haja correções e conseqüentemente uma obtenção de sucesso.

O suporte é semelhante à zona de desenvolvimento proximal, pois ambos partem do princípio que, após conseguir solucionar problemas com a ajuda, com o auxílio de alguém mais capaz no assunto, o indivíduo que antes realizava atividades em colaboração passa a realizá-las sozinho, independentemente.

Nas aulas observadas, os alunos eram levados a obterem conhecimentos sobre assuntos de Língua Portuguesa referentes à 2ª série do Ensino Médio, tais como: regência verbal, regência nominal, colocação pronominal, crase, Parnasianismo, entre outros. As aulas sempre expositivas permitiram à professora ensinar aos alunos o conhecimento que tinha, sem, portanto, considerá-los como *tabula rasa*. Um meio utilizado pela professora para saber se a transição do nível de desenvolvimento potencial para o nível real de desenvolvimento estava ocorrendo com sucesso dava-se através de perguntas realizadas durante as aulas. Na maioria das vezes, os alunos tentavam responder, porém, sem muito sucesso. Outro meio utilizado corresponde aos exercícios das apostilas ou escritos na lousa. No entanto, nestes casos, os alunos possuíam um suporte, a própria apostila, mas mesmo assim, a maioria dos alunos não fazia as atividades, fazendo com que a professora não percebesse o nível de desenvolvimento deles. Gerando, portanto, suposições como uma possível falta de interesse ou ainda o aprendizado que possuíam não era o esperado.

Uma atividade realizada na sala de aula pela professora com os alunos refletia o papel de atividade cooperativa. Os alunos escreviam pequenos textos e passavam para o colega do lado ler e posteriormente corrigir. Mas a correção

era explicada a todos os alunos presentes na sala, palavras escritas incorretamente eram as correções mais frequentes. Este tipo de atividade obtém sucesso quando todos compreendem a importância da atividade e este tipo de atitude não se torna motivo de humilhação ou até mesmo de chacota.

Para que o aluno saiba do processo de transição que existirá do nível de desenvolvimento potencial para o nível real de desenvolvimento, é necessário que exista um controle gradual das atividades realizadas e que o sujeito que possui conhecimento menor saiba que possui um auxílio, uma ajuda nas atividades executadas e que futuramente ele poderá ajudar os demais.

Através da consideração da zona de desenvolvimento proximal, é possível verificar não somente os ciclos já completados, como também os que estão em via de formação, o que permite o delineamento da competência da criança e de suas futuras conquistas, assim como a elaboração de estratégias pedagógicas que auxiliem nesse processo (REGO, 1996, p.74)

Em mais um momento conseguimos perceber, a partir das palavras de Rego, a importância de levar em consideração a Zona de Desenvolvimento Proximal quando tratamos de sala de aula, principalmente para que seja possível elaborar estratégias que facilitem o processo em desenvolvimento. Além deste posicionamento que pode ser adotado para o professor, Cole (1989, p.155) afirma que a Zona de Desenvolvimento Proximal é a “estrutura de atividade conjunta em qualquer contexto no qual há participantes que exercem responsabilidades diferenciais em virtude de sua distinta habilidade”.

Diante de tudo que foi exposto, percebe-se que a ZDP é tida como uma relação entre os níveis de desenvolvimento inferior e superior. No condizente aos dispositivos interativos que existem a partir do conceito vygotskyano de zona do desenvolvimento proximal, Baquero (1998, p. 112-113) relata que existem dispositivos interativos “(...) assimetricamente definidos, que procuram regular o desenvolvimento “natural” do sujeito. Promovem (...) formas “artificiais” de desenvolvimento cultural”. Essa assimetria que pertence ao sistema de ensino não ocorre apenas pela desigualdade de conhecimento entre professor e aluno, mas também pelo poder dado ao professor “(...) para impor definições canônicas da situação, regular os critérios de trabalho e

avaliação”, diminuindo a possibilidade de compreender a prática educativa como uma prática comunicativa.

Por fazer parte dos estudos dos processos interativos de interiorização e de ensino, a Zona de Desenvolvimento Proximal é de fundamental importância para este estudo. Para Rego (1996, p.71), “o desenvolvimento pleno do ser humano depende do aprendizado que realiza num determinado grupo cultural, a partir da interação com outros indivíduos da sua espécie”.

É importante esclarecer que a ZDP de Vygotsky que é utilizada no desenvolvimento de crianças, irá ser utilizada aqui no desenvolvimento de adolescentes e jovens de faixa etária que varia de 15 anos de idade até 21 anos. Acredita-se que, pelo fato da ZDP estar relacionada ao meio escolar, conseqüentemente, pode ser abordada no que diz respeito ao ensino-aprendizagem em todas as faixas etárias, inclusive a correspondente as turmas observadas nesta pesquisa. Fica evidente que todo ser humano possui o nível real de desenvolvimento e o nível de desenvolvimento potencial e essa transição entre os dois níveis, a ZDP, ocorre quando a temática é sala de aula, contexto de ensino-aprendizagem, caso do presente estudo.

Para que o aluno atinja um desenvolvimento cognitivo satisfatório, é necessário que seja estimulado também pelo contexto, além de possuir um esforço próprio favorável à aprendizagem.

(...) se o meio ambiente não desafiar, exigir e estimular o intelecto do adolescente, esse processo poderá se atrasar ou mesmo não se completar, ou seja, poderá não chegar a conquistar estágios mais elevados de raciocínio. Isto quer dizer que o pensamento conceitual é uma conquista que depende não somente do esforço individual mas principalmente do contexto em que o indivíduo se insere, que define, aliás, seu “ponto de chegada” (REGO, 1996, p. 79).

Para Rego (1996), é necessário que o contexto escolar favoreça o processo de construção permanente de conhecimento, mas para tal, é importante também que existam acordos para que os interactantes alcancem juntos os significados compartilhados. Além de possuir esses acordos, a escola possui regras específicas que trabalham como mediação, entre elas, a do discurso escolar.

Parece-nos que cabe destacar o fato de que as categorias de Zona de Desenvolvimento Proximal e suporte foram capazes de inspirar um tratamento para além do nível das interações interpessoais pessoa a pessoa. Ambos os conceitos serviram, ao menos, como um heurístico para analisar as práticas de ensino em geral, mesmo em situações grupais ou de interação real em classe. Mais ainda, parece possível a utilização do conceito de ZDP (quando a ênfase de seu tratamento está em sua característica de sistema socialmente definido) como uma metáfora dos dispositivos institucionais criados pelas culturas para promover desenvolvimentos específicos nos sujeitos que ingressam em seu regime de práticas, quer dizer, para aqueles sujeitos que se apropriam de sistemas de regras particulares e que simultaneamente são “apropriados” pela cultura através, precisamente, de seus dispositivos (BAQUERO, 1998, p.134).

Ainda sobre a questão da educação compartilhada, Edwards e Mercer (1988 apud BAQUERO, 1998, p. 135) acreditam que “toda educação tem que ver essencialmente com o desenvolvimento de uma compreensão compartilhada, de perspectivas mútuas”, para que, deste modo, possa haver uma aprendizagem, através da interação dialogada.

A interação entre professor e aluno possui uma relação direta entre as categorias da ZDP e de suporte, apresentando como os docentes intervêm, dando pistas, guiando, persuadindo e corrigindo o pensamento e as estratégias dos alunos.

O modelo mais comum e difundido no ambiente escolar é aquele que Cazden (1991) afirma ser a seqüência tripartida, pois é iniciada pelo professor, depois tem-se a resposta do aluno e por fim a avaliação, isto é, o I-R-A (Início – Resposta – Avaliação). Esta proposta de Cazden é substituída por Sacks, Schegloff e Jefferson (1997) e corresponde ao surgimento de um problema, a identificação e a reparação que podem ser feitas pelos interactantes.

Nesta proposta de Sacks, Schegloff e Jefferson, temos o processo de interação face a face e, neste momento, existem dois tipos de interlocutores, os ‘ratificados’ e os ‘não-ratificados’. Os interlocutores ‘ratificados’ são os ouvintes ou um grupo específico para quem o falante se dirige. Os interlocutores ‘não-ratificados’ são os ouvintes a quem o falante não se direciona durante um tempo específico na conversação (GOFFMAN, 1974). Para que o interlocutor seja ratificado ou não, algumas pistas não-verbais são dadas para que o

falante se dirija ou não, entre as pistas não-verbais temos os gestos faciais, os movimentos com a cabeça e com o corpo, entre outros.

Como o nosso ambiente é a sala de aula, os 'ratificados' são aqueles para quem o professor se dirige, devido a alguns fatores como a atenção que demonstram no assunto, ao olhar direcionado para o professor, as falas que fazem durante as aulas, entre outros. No entanto, caso o professor perceba um desinteresse pela aula, o professor procura aluno(s) que esteja(m) prestando atenção. Aqueles desinteressados são os 'não-ratificados', porém, em alguns momentos, o professor pode dirigir-se a um aluno 'não-ratificado' como maneira de chamar a atenção. Quando um professor seleciona alunos para quem se dirigir, isto demonstra o reflexo da própria ratificação dada pelos alunos ao professor (PHILIPS, 1976).

Se a relação entre falante e interlocutor ratificado for analisada quanto ao seu papel na ordenação da fala, pode-se perceber uma estrutura. Um interlocutor ratificado controla a interação através da sua decisão de prestar ou não atenção aos que o escolhem como interlocutor ratificado. [...] Um falante contribui para a ordenação da fala ao selecionar o seu interlocutor ratificado; ele determina quem irá controlar seu turno de fala escolhendo entre prestar ou não atenção a ele (PHILIPS, 1976, p.22).

Uma visão tradicionalista de escola, a qual é fruto de críticas também feitas por nós, o aluno não tem uma importância no processo de ensino-aprendizagem, pois é uma caixa vazia, na qual vai se adicionando diversas informações, os papéis mais valorizados são da escola e do ensino. Estas seleções de alunos 'ratificados' não teria importância nesta visão tradicional, visto que o mais importante é a transmissão de informações em maior número possível, para que o aluno prepare-se intelectual e moralmente para obter sucesso na sociedade, preocupando-se, portanto, com a transmissão cultural e com a modelagem do comportamento de crianças e adolescentes (REGO, 1996). Como foi visto, o aluno é o receptáculo vazio e o professor, em consequência, é o detentor do saber, quem avalia e julga os demais.

O professor, por ser o elemento central e único detentor do saber, é quem corrige, avalia e julga as produções e

comportamentos dos alunos, principalmente seus “erros e dificuldades”, detendo-se quase que exclusivamente no produto de aprendizagem, naquilo que a criança é capaz de fazer sozinha. As possibilidades de sucessão do professor estão intimamente relacionadas a sua competência de promover situações propícias para que se processem associações entre estímulos e respostas corretas, pois o erro deve ser eliminado (REGO, 1996, 90).

Contrapondo à visão tradicionalista, Vygotsky compreende a escola como o lugar onde ocorrem atividades educativas sistemáticas, que possuem o propósito de transmitir um conhecimento formal organizado. O contexto escolar funciona como um desafio para as crianças, que procuram entender as concepções científicas e conhecer os próprios processos mentais, sendo esta visão também compreendida por nós. Além disto, o professor deve ser o responsável por criar dentro da sala de aula um lugar democrático, sem hierarquias e conseqüentemente uma igualdade entre alunos e professores, assumindo, portanto, um papel de moderador do discurso, das interações dentro do âmbito escolar, mais especificamente, da sala de aula (REGO, 1996).

As posições tradicionalistas são absolutamente contrárias à postura adota por Vygotsky. Segundo o qual, as relações humanas e a educação devem partir de uma concepção interacionista, a mesma concepção que esta pesquisa segue. Para ele, “O homem constitui-se como tal através de suas interações sociais, portanto, é visto como alguém que transforma e é transformado nas relações produzidas em uma determinada cultura” (REGO, 1996, p. 93). Assim como Vygotsky, acreditamos que as interações sociais são capazes de transformar os indivíduos, que passam pela colaboração para alcançar um objetivo em comum, para nós, é esta interação social que consegue alcançar a aprendizagem dentro do âmbito escolar. Assim o pensamento vygotskyano é tido como sócio-interacionista por focar no indivíduo e nas suas constantes relações com os demais e o meio, sendo, portanto, também o nosso pensamento.

Diante da importância dada à escola, Vygotsky busca justificar o porquê dessa importância, vinculando-a às experiências culturais da sociedade.

(...) a escola, por oferecer conteúdos e desenvolver modalidades de pensamento, bastante específicos, tem um

papel diferente e insubstituível, na apropriação pelo sujeito da experiência culturalmente acumulada. Justamente por isso, ela representa o elemento imprescindível para a realização plena do desenvolvimento dos indivíduos (que vivem em sociedades escolarizadas) já que promove um modo mais sofisticado de analisar e generalizar os elementos da realidade: o pensamento conceitual (REGO, , p. 103-104).

O bom ensino, considerado por Vygotsky, acontece quando existe um adiantamento ao desenvolvimento, o processo que está por se completar (REGO, 1996). Demonstrando, deste modo, a importância que a zona de desenvolvimento proximal possui no sistema educativo.

#### **4 A INTERAÇÃO ENTRE PROFESSOR-ALUNO NO CONTEXTO DA AULA DE LÍNGUA PORTUGUESA**

Quando resolvemos estudar a interação entre professor e aluno na aula de Língua Materna sob a ótica da Sociolingüística Interacional, elaboramos algumas perguntas na introdução que guiaram este estudo. Para relembrar, as perguntas foram:

- 1. Qual o perfil de professor e alunos no sistema público educacional?**
- 2. Qual o contexto interacional que existe entre professor e alunos na rede pública de ensino e quais as suas implicações na aprendizagem?**
- 3. Qual é a relação entre a interação que ocorre entre professor e alunos e o ensino-aprendizagem de língua materna?**

Até o presente momento, tentamos fundamentar essas perguntas a partir de teorias como a Sociolingüística Interacional, a Interação e a Zona de Desenvolvimento Proximal. Nesta etapa, trataremos da pesquisa de campo que fizemos para responder as questões acima. Para que a realização deste trabalho fosse possível, acompanhamos duas turmas do 2º ano do Ensino Médio de uma escola estadual da rede pública que se localiza na periferia da cidade de João Pessoa. As turmas observadas tinham um total de 78 alunos, sendo distribuídos 33 em uma turma e 45 em outra. O total de aulas que pudemos obter os dados foi de 48 aulas, gravadas em 36 horas. Além das observações e transcrições, tivemos também aplicação de questionário, que encontra-se anexado, e anotações das observações feitas durante as aulas.

No próximo subitem, buscaremos responder a primeira pergunta, visto que consideramos importante situar quem são os interactantes deste processo de ensino-aprendizagem em língua materna. Seria imprescindível abordar o aspecto social no qual se encontravam inseridos e procurar conhecê-los melhor, identificando qual o posicionamento a respeito do ensino de Língua Portuguesa.

## **5.1 Quem são os alunos e professores da escola pública da periferia de João Pessoa?**

Quando abordamos a sala de aula, preocupou-nos saber quem eram os agentes desse processo de ensino-aprendizagem. Durante o processo de observação e de acompanhamento, buscamos conhecer melhor as pessoas que faziam parte da pesquisa, qual classe social pertenciam, qual o nível de escolaridade da família, qual a idade, o índice de repetência e se existia algum caso pertencente à Língua Portuguesa, como essas pessoas percebiam a disciplina e as aulas ministradas da língua materna e ainda tentar compreender como os alunos compreendiam qual a relação que devia existir entre o professor e o aluno e como deveria ser uma aula interessante e atrativa de Língua Portuguesa. Além de focar a situação social do aluno, buscamos também conhecer melhor o aspecto social da professora, além de fazer perguntas semelhantes às realizadas com os alunos, o que nos permitiu fazer uma comparação de pontos de vista. Esses perfis puderam ser corroborados com os questionários e com as observações, embora haja algumas contradições que serão expostas mais adiante.

A seguir, veremos a subseção que relata exatamente o perfil dos alunos e posteriormente outra subseção que relatará o perfil da professora que foi acompanhada durante alguns meses. Posteriormente, temos o contexto em que ocorre a interação entre professor e aluno durante as aulas de Língua Portuguesa e por fim, as implicações da interação no processo de ensino-aprendizagem.

### **5.1.1 Os alunos da rede pública de ensino de João Pessoa**

Como foi dito anteriormente, saber o perfil dos alunos é fundamental. Percebemos que existem muitas semelhanças entre os alunos das duas turmas observadas do segundo ano do ensino médio da Escola Estadual

Deputado Antônio Cabral. Para que seja possível visualizá-las, faremos algumas tabelas ou gráficos.

O primeiro aspecto abordado é com relação à quantidade de alunos por turma e à idade dos mesmos, sendo diferenciados por sexo. À princípio, tínhamos a idéia de que os alunos presentes na sala de aula nas escolas estaduais públicas estavam fora da faixa etária recomendada, este fator poderia ser amenizado por termos acompanhados turmas no turno da manhã, no entanto, o que conjeturamos, no início, confirmou-se. Como podemos ver nas tabelas abaixo.

**Tabela 1. Faixa etária dos alunos do 2º C**

Sexo	15 anos	16 anos	17 anos	18 anos	19 anos	Total
Feminino	1	4	20	1	0	26
Masculino	0	3	8	1	1	13
Total	1	7	28	2	1	39

\* No dia da aplicação do questionário, estavam presentes 39 alunos. O total de alunos era de 54 no início do ano. No entanto, no mês de dezembro, freqüentavam as aulas regularmente apenas 45 alunos.

No início do ano, o 2º C possuía 54 alunos, porém, no decorrer do ano, apresentou um alto índice de desistência (muitas vezes não comunicada à escola), restando no fim do ano letivo 45 alunos. Quando houve a aplicação do questionário, estavam presentes 39 alunos. Apenas 8 alunos estão dentro da faixa etária apropriada, que é entre 15 e 16 anos, sendo 5 do sexo feminino e apenas 3 do sexo masculino. A maior parte dos alunos possuem 17 anos, sendo um total de 28 alunos, destes, 20 correspondem ao sexo feminino e 8 ao sexo masculino. Ainda existem 2 alunos com 18 anos, um referente a cada sexo e 1 aluno com 19 anos, que é do sexo masculino.

Com relação ao questionário aplicado na outra turma, o 2º ano D possuía 39 alunos no início do ano, 6 alunos desistiram, restando um total de 33 alunos no mês de dezembro. A faixa etária desta turma é bastante dispersa, tendo alunos de 16 anos até 24 anos.

**Tabela 2. Faixa etária dos alunos do 2º D**

Sexo	15 anos	16 anos	17 anos	18 anos	19 anos	20 anos	24 anos	Total
Feminino	0	1	3	12	1	3	1	21
Masculino	0	1	1	9	0	0	0	11
Total	0	2	4	21	1	3	1	32

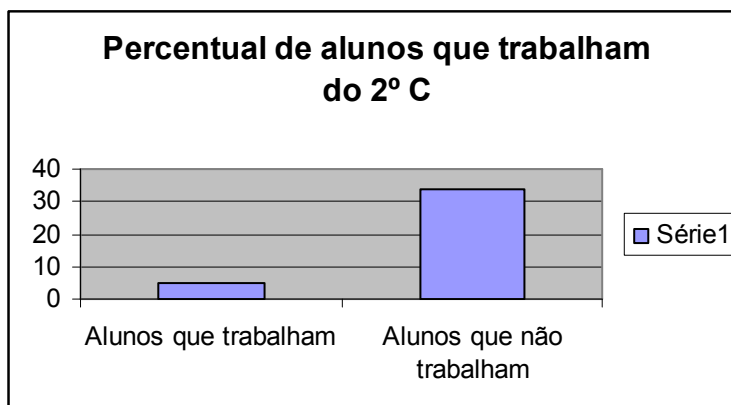
\* Uma aluna não respondeu ao item idade. Totalizando, portanto, 33 alunos.

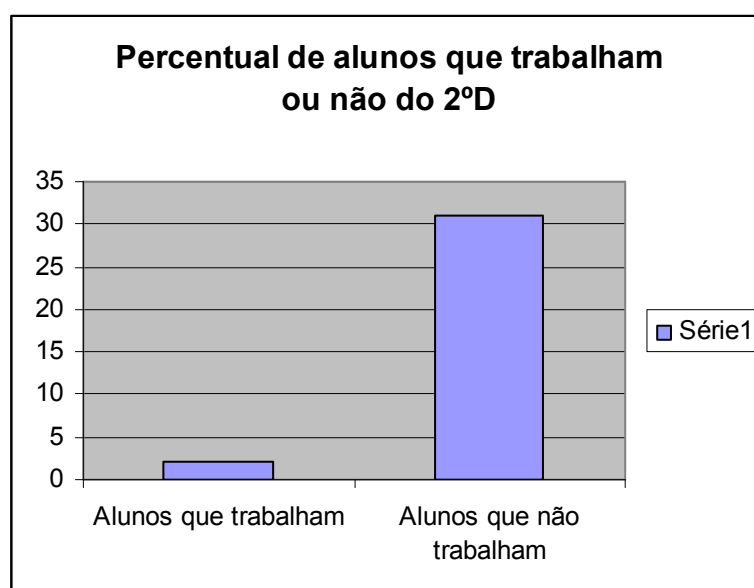
Diferentemente do observado na outra turma, os alunos do 2º D não encontram-se na faixa etária adequada para a série, tendo, portanto, apenas 2 alunos com 16 anos ( 1 de cada sexo) e nenhum com 15 anos. Com 17 anos, possui 4 alunos, sendo 3 do sexo feminino e 1 do sexo masculino. O maior número de alunos possui 18 anos, sendo 12 do sexo feminino e apenas 9 do masculino. No entanto, observou-se que, a partir dos 19 anos, é o sexo feminino que predomina: 1 aluna com 19 anos, 3 alunas com 20 anos e 1 aluna com 24 anos de idade.

Estabelecendo uma comparação entre as duas turmas no requisito idade, percebe-se que a turma do 2º C é mais nova que a do 2º D, pois apresenta a maior quantidade de alunos entre 15 a 17 anos de idade. Enquanto que o 2º D concentra o maior número de alunos entre 16 e 18 anos.

Outro ponto abordado é a questão do emprego, identificar se os alunos além da atividade escolar possuem trabalho. Como se pode observar abaixo a partir dos dois gráficos, os alunos em sua maioria não possuem emprego. No entanto, existem aqueles que exercem atividades remuneradas, porém, informais.

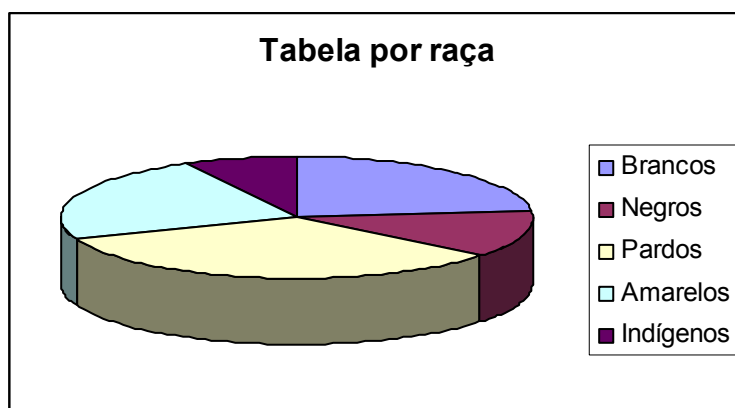
**Gráfico 1**



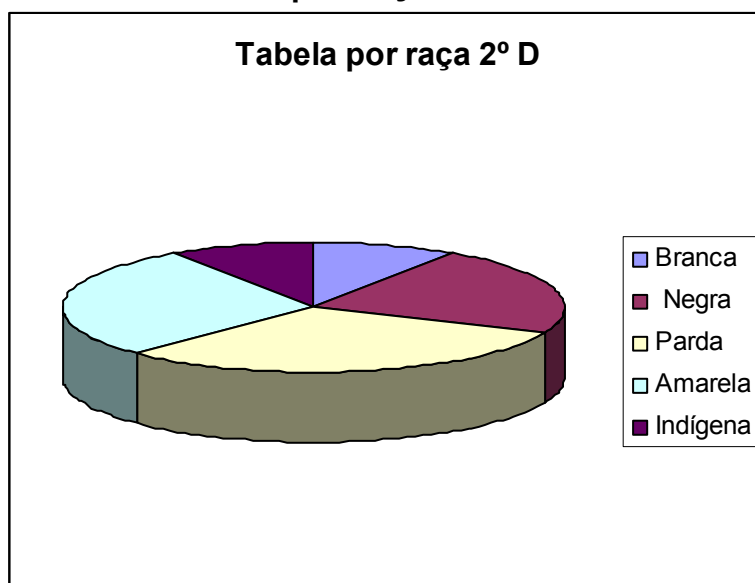
**Gráfico 2**

O interesse em saber sobre as atividades exercidas pelos alunos deu-se a partir do momento em que se sabe da realidade dos estudantes que freqüentam a rede pública, que são desprovidos economicamente, conseqüentemente poderia existir a necessidade de trabalhar além de estudar. Essa possibilidade do emprego poderia refletir no desempenho da aprendizagem dos alunos. No entanto, esta possibilidade foi descartada no que diz respeito às turmas observadas.

No que diz respeito à questão racial, percebe-se que a maioria dos alunos dos dois segundos anos se assumem como pardos. No 2º C, em segundo lugar, vêm os alunos ditos brancos, posteriormente os amarelos, os negros e em menor escala os indígenas.

**Gráfico 3 - Alunos por Raça do 2º C**

Já no 2º D, a maioria dos alunos são pardos, seguindo uma escala decrescente de amarelos, negros, brancos e indígenas. Os dois últimos apresentam a mesma proporção.

**Gráfico 4 – Alunos por Raça do 2º D**

Atualmente quando se fala em rede pública de ensino, imagina-se que os estudantes que freqüentam a escola são desprovidos economicamente, ou seja, pertencem às camadas mais pobres. Isto era diferente há algumas décadas atrás, antes da desvalorização da rede pública de ensino, todos estudavam nas escolas públicas, inclusive pessoas que pertenciam às classes média e média alta. Como exemplo clássico da cidade de João Pessoa que retrata bem o que foi dito anteriormente, temos o Lyceu Paraibano, um colégio

que tinha suas vagas disputadas através de provas de seleção por todos os estudantes das mais diversas camadas. Hoje ainda possui um prestígio, no entanto, as camadas mais elevadas da sociedade não frequentam mais as escolas públicas e sim as privadas. O que foi dito acima pode ser verificado através das respostas obtidas sobre a renda familiar dos estudantes das turmas observadas do 2º ano do Centro Profissionalizante Deputado Antônio Cabral.

A faixa da renda salarial das duas turmas observadas varia de um a três salários mínimos. Concentrando ambas as turmas em um número maior em torno de um a dois salários mínimos. Para ficar mais claro, podemos verificar as tabelas abaixo

**Tabela 3 - Renda Mensal Familiar dos alunos do 2º C**

Renda Mensal	Número de alunos
Até 1 salário	3
1 a 2 salários	13
2 a 3 salários	9
3 a 4 salários	3
Acima de 4 salários	4
Total	32

\*Um aluno não respondeu à pergunta.

Como pode ser visto na tabela acima, o maior número de alunos possuem uma renda familiar mensal entre 1 a 2 salários mínimos (13 alunos). No entanto, 9 dos 32 alunos possuem uma renda entre 2 a 3 salários mínimos. Em terceiro lugar, 4 alunos têm uma renda acima de 4 salários. Por último, temos os alunos que a renda mensal corresponde até 1 salário ou de 3 a 4 salários, sendo um total de 3 alunos para cada faixa.

**Tabela 4 - Renda Mensal Familiar dos alunos do 2º D**

Renda Mensal	Número de alunos
Até 1 salário	5

1 a 2 salários	12
2 a 3 salários	11
3 a 4 salários	5
Acima de 4 salários	5
Total	38

\* Um aluno não respondeu à questão.

Assim como no 2º ano C, o 2º D tem a maioria dos seus alunos com renda mensal de 1 a 2 salários mínimos, no entanto, a diferença para os alunos que possuem renda de 2 a 3 salários é mínima, apenas de um aluno, totalizando ambas as faixas de renda 23 alunos. Em terceiro lugar, vêm os alunos que possuem renda de até 1 salário, de 3 a 4 salários e os que possuem acima de 4 salários, tendo cada faixa 5 alunos.

Os dados acima explicitados traçam o perfil dos alunos que foram acompanhados durante a pesquisa. Os demais dados obtidos podem ser observados nos questionários anexados. Mas além do perfil dos alunos, é imprescindível conhecer um pouco da professora que se relacionava e que ministrava as aulas de Português para essas duas turmas.

### 5.1.2 O perfil da professora

Como foi dito anteriormente, a professora também é uma peça fundamental no processo de ensino-aprendizagem. Por isso, aplicou-se um questionário na mesma semelhante ao dos alunos, porém com algumas alterações que podem ser vistas no anexo.

A professora é formada em Letras pela Universidade Estadual da Paraíba e tem pós-graduação em Gestão Educacional na Universidade Federal da Paraíba. Há 20 anos leciona e diz que a relação com os alunos durante este tempo encontra-se mais estável nos dias atuais.

O posicionamento durante as entrevistas foi claro, a docente acredita que uma relação entre professor e aluno na sala de aula deve ser baseada no diálogo e com acordo de convivência.

Quando questionada sobre a maior dificuldade que enfrenta para ensinar na rede pública, ela afirma que a falta de estrutura, o número de alunos por sala e a falta de compreensão dos próprios colegas do processo educacional são os maiores empecilhos. Quanto à resposta da professora, discordamos que o número de alunos por turma seja um fator que justifique a dificuldade no ensino público, visto que o número de XX e XX de alunos é bastante favorável.

Outro ponto abordado na entrevista é a situação dos alunos dos segundos anos observados, segundo a professora, eles possuem leitura fraca e escrita fraca, mas que os mesmos possuem muita criatividade. Esta é a avaliação que faz dos discentes no fim do ano.

Diante dos perfis explicitados, iremos tratar do contexto da interação entre professor e aluno e suas implicações na aprendizagem, dentro da rede pública de ensino.

## **5.2 O contexto da interação entre professor-aluno na rede pública e suas implicações na aprendizagem**

Como foi dito anteriormente, Machado (1987) considera o contexto de ensino importante para interação, já que ele pode também norteá-la. A importância desta descrição sobre o contexto é que a partir dele se pode perceber a dificuldade com que a professora enfrenta para ministrar as aulas, refletindo muitas vezes na descontinuidade das discussões em sala de aula e na dispersão por parte dos alunos. Esta situação também reflete na própria aprendizagem, porque os alunos não se encontram acomodados adequadamente, prejudicando também no rendimento, pois a forma como ficam durante as aulas acarreta dores lombares e até mesmo propicia momentos de conversas paralelas, faltando assim atenção nos assuntos debatidos em sala de aula. Este contexto funciona como um fator que pode ser mais negativo do que positivo na interação. Estando a par deste contexto, podemos partir para a compreensão da interação entre professor e aluno.

As duas salas de aula tiveram seu contexto em constante definição ao longo do ano. A princípio as turmas eram numerosas e as aulas eram encaradas pelos alunos como monótonas. Perto do fim do ano letivo, este

contexto foi mudando e alguns alunos passaram a encarar a aula com mais atenção e mudando os próprios conceitos, como visto em alguns questionários, onde afirmavam que as aulas eram interessantes e dinâmicas.

O contexto de interação nas duas turmas observadas era o seguinte: salas numerosas com uma estrutura física não condizente às necessidades de ensino-aprendizagem; alunos inconstantes, demonstrando interesse ou a falta deste nas aulas e; uma professora disposta a ensinar e a disciplinar os alunos.

Diante deste contexto, a situação estabelecida entre professora e alunos era um pouco tensa e muitas vezes tinha caráter hostil, como pode ser visto no trecho seguinte.

Transcrição 1 – Evento: Aula de Português - Tópico: Correção de Prova
---

P: (...) “Sempre se espanta diante de quem lhe amedronta.” Quem preposição? Ontem, hoje, amanhã, sempre, depois ad-vér-bi-o, não estão olhando o caderno, eu fiz uma aula, copiei no quadro, estudando, mostrando os exemplos, uma coisa repetida (...) aí tinha “Mãe eu não me rejeito, mas dá pra ser bonita com tanta mocinha? Mãe eu não me rejeito.” Quatro, é a frase negativa ou a palavra com sentido negativo que atrai a próclise?

A: é a palavra negativa

P: o sentido negativo atrai a próclise, Mãe eu não me rejeito. Pelo amor de Jesus! Abriu seu caderno criatura inergúmena?

A: tô abrindo

P: Achou o conteúdo? Bora, vá acompanhando viu? Revire do avesso, do avesso, do avesso, do avesso, do avesso.

A professora usa os termos “criatura inergúmena” para chamar a atenção da aluna. Este não é um acontecimento isolado, repetindo-se por algumas vezes enquanto observávamos as aulas. Alguns alunos reclamam dos nomes dados a eles, porém, quando questionados o que fazem a respeito, dizem que não podem fazer nada, apenas escutar, pois ela é a professora e eles são os alunos. Nesta situação, percebemos nitidamente o caráter de poder que existe dentro da sala de aula, o professor é o ser de autoridade e por o ser,

os alunos se submetem, na maioria das vezes, a algumas situações desconfortáveis.

Quando a professor chama a aluna de “criatura inergúmena”, ela ataca a face positiva do aluno. Já que não veicula admiração pelo ouvinte, devido ao contexto estabelecido, no qual a aluna não prestava atenção e a professora a repreendeu.

Este tipo de atitude é considerada, nesta pesquisa, como antipedagógica, gerando certo distanciamento do aluno e o receio de errar e de ser taxado de certos nomes. Uma aluna demonstra este receio, que logo é posto de lado pela própria professora.

Transcrição 2 – Evento: Aula de Português - Tópico: Simbolismo
--

A6: por isso que eu prefiro ficar calada

A7: É errado não tentar.

P: Ó, viu Luana, é errando que a gente acerta, até quando for engraçado nunca mais a gente vai errar, tá ouvindo Thiago?

A7: Nunca mais vai errar porque entendeu.

P: apesar de terem achado engraçadíssimo, eu não achei / se não eu tinha dito, certo? se não se arriscou, é porque estava em dúvida, não tinha certeza de um assunto elementar.

A5: faz o efeito contrário, em vez de tentar arriscar, a pessoa fica calada

P: Não, as pessoas, eu tou no segundo ano e as pessoas ficam com vergonha? Por favor né? Vergonha é não se arriscar, a vergonha de não saber faz procurar ou que tira duvida ou que empresta livros, vai na biblioteca, faz a pesquisa, abre a gramática, abre por curiosidade, abre por curiosidade.

No início do ano letivo, como foi dito anteriormente, a situação na sala de aula era sempre oscilante, mas a maior parte do tempo o que se percebia era uma falta de interesse por parte dos alunos, pois mesmo nos momentos de silêncio, os alunos não prestavam atenção ao que a professora falava.

Como recurso para obter a atenção dos alunos, a professora explica o assunto e posteriormente faz alguns questionamentos. No entanto, os alunos

respondem de um modo indesejável ou simplesmente silenciam, restando à professora responder ou iniciar as respostas.

Transcrição 3 – Evento: Aula de Português - Tópico: Regência Verbal

P: abram na página doze, letra a e b, doze a e b, doze a e b  
(silêncio)  
P: como é que ficou? Já? ... Nunca  
As: aspirei perfume tão agradável  
[  
P: perfume tão agradável, muito bem. Letra b  
A1: queremos aspirar a uma vida mais decente.  
P: todo mundo fez, porque eu vou passar viu? Número dois, façam a letra a, a letra d, j e f  
A2: a letra a e b  
A3: não, a letra a, d, j e f, ta certo?  
A2: muito bem  
(barulho)  
(cinco minutos para os alunos resolverem as questões)  
P: vamos nós, vamos lá? Como é que ficou? O primeiro, fala Luana como ficou.  
A4: eu aspiro o aroma das flores.  
P: e aí qual o sentido de aspiro?  
As: cheirar  
P: por que cheirar? Porque o verbo é transitivo direto com sentido de sorver, absorver

Este trecho da transcrição ocorreu durante uma aula de regência verbal, onde a professora faz uso de uma apostila. Ela solicita que os alunos façam o exercício e depois vai corrigir com eles. E como foi dito anteriormente, ela faz a pergunta, inicia a resposta dando a pista para os alunos como no trecho:

P: como é que ficou? Já? ... Nunca  
As: aspirei perfume tão agradável  
[  
P: perfume tão agradável, muito bem. Letra b

A professora faz a pergunta de como ficou a resposta, inicia a resposta com o nunca, depois espera que os alunos retomem a resposta com “aspirei” e em seguida responde juntamente com os alunos o resto da oração “perfume tão agradável”. Em seguida, a professora dá um reforço de estímulo para que os alunos continuem respondendo, quando diz o “muito bem”.

Geralmente a interação observada nas turmas é dada desta forma bem delimitada, através de um confronto de perguntas e de respostas, apesar de acreditarmos que este não é o único meio como se ocorre a interação.

Um dos recursos que a professora utiliza é através das respostas dos alunos explicar um pouco mais sobre o assunto, como podemos ver no trecho em que a professora pergunta qual o sentido do verbo aspirar naquela oração, os alunos respondem e com a resposta dada, ela justifica o porquê do sentido. Este recurso é importante já que funciona como um meio de compreender melhor o assunto no momento em que se exemplifica.

Durante o ano, o contexto que a professora tem nas aulas de Português ficam com o grau de tensão um pouco menor. Segundo a docente, suas ações decorrem das ações dos alunos, pois se ela não é dura com eles, os mesmos não irão obedecê-la. Para isso, ela toma atitudes como a observada no trecho que segue.

Transcrição 4 – Evento: Aula de Português - Tópico: I Juca Pirama
---

<p>P: agora nós vamos trabalhar com literatura. Por um acaso vocês/ eu posso tirar você de sala</p>
---

<p>A1: oxe professora eu tô calado</p>
--

<p>P: certo. A turma prefere continuar no poema, já que a prova é amanhã, ou prefere continuar no conteúdo programático?</p>
--

<p>As: o poema</p>
--------------------

Quando os alunos conversam, ela utiliza uma tática muito conhecida nas salas de aula. Se o aluno faz barulho, ele pode ser colocado para fora da sala. Isto também é um meio de amedrontá-lo. Outro recurso para conseguir manter a ordem dentro da sala de aula é as ameaças no que dizem respeito ao assunto da prova, como pode ser visto na última fala da professora no quadro acima. Os alunos conversavam e a professora fez uma pergunta camuflada de democracia ao procurar saber se os alunos queriam continuar no poema ou continuar no conteúdo programático. O poema iria cair na prova que seria no dia seguinte, enquanto o conteúdo daria andamento ao assunto. Por alguns minutos, essa atitude conteve o barulho, mas que nunca demorava a retornar.

Esse posicionamento da professora de ter uma atitude condizente com o comportamento dos alunos é corroborado por alguns discentes. Em uma

conversa com um grupo, pudemos observar que os alunos concordam que a professora é rígida, algumas vezes, grossa, porém, se ela não o for, não consegue o controle do alunado. E apesar do seu jeito, os alunos gostam dela.

O que se pode observar é que a professora se vê obrigada a ser rígida com os alunos como um meio de amenizar a sensação de falta de disciplina. Os próprios alunos confirmam que a aula dela é uma das mais silenciosas.

Transcrição 3– Evento: Aula de Português - Tópico: Regência Verbal

O: Todas as aulas são assim?

A3: Não, a de Português é a mais silenciosa. O pessoal se comporta mais, a professora é rígida e com L\* todo mundo se comporta.

As dificuldades enfrentadas pelo ensino público paraibano são latentes, as mais visíveis no Centro Profissionalizante Deputado Antônio Cabral foram a estrutura física da escola, principalmente das salas de aula e a falta de verba para investimentos básicos na escola.

A falta de verba para que a escola invista no básico foi observada num momento em que a professora relembra aos alunos que a escola não tem como reproduzir as provas, pois a verba dá apenas para as xérox das provas bimestrais, cabendo aos alunos fazer o pagamento das suas devidas avaliações. Caso o aluno não contribua, não fará também a prova.

Transcrição 5 – Evento: Aula de Português - Tópico: Dia Internacional da Mulher

P: ó aqui tem presidente de turma não tem?

A: tem

P: a escola - pode ficar na sua carteira, pode ficar - a escola só produz a prova bimestral, portanto vocês sabem/ vocês devem trazer o dinheiro para a xérox.

(Burburinho)

P: Presta atenção! O representante da turma é que vai recolher. Uma observação: amanhã, quarta-feira eu vou tirar as xérox , se dez pessoas tiverem dado o dinheiro pra xérox, eu vou tirar dez xérox, tentem diminuir no lanche. Infelizmente a escola não contém, vocês estão a par da situação né? certo? vamos continuar aqui.

A situação da escola pública não é das melhores, maiores investimentos devem ser feitos, mas não faz parte desta pesquisa se prolongar mais sobre o assunto. Após o contexto escolar explicitado, o próximo subitem abordará a interação entre professor-aluno no ensino-aprendizagem em língua materna, a partir das mesmas aulas observadas.

### **5.3 A interação professor-aluno na aprendizagem em língua materna**

No momento em que a sala de aula torna-se um ambiente estudado, algumas ações são características do processo de ensino-aprendizagem, tais como: a chegada do professor à sala de aula, a chamada, a exposição do assunto com base no livro didático e/ou apostilas, cópias no quadro e exercícios a serem feitos e corrigidos posteriormente. A sala de aula que fez parte da pesquisa possuía a chamada, que no começo do ano era em um papel que rodava pela sala e posteriormente feita oralmente pela própria professora; após a chamada, fazia-se uma retomada do assunto que foi abordado na aula anterior, fazendo uma ponte com o assunto a ser abordado na aula atual, utilizando o quadro; a aula finalizava sempre com o toque de uma sirene, onde a professora tinha seus últimos momentos com a turma, relembrando alguns avisos.

Para o aluno, possuir o direito de falar é algo ainda encarado com dificuldade, pois, num processo histórico de situação de sala de aula, o detentor maior de turno é o professor. Nos momentos em que o aluno passa a ser o centro das atenções na sala de aula, o que se pôde observar é que surge uma certa vergonha, timidez ou até mesmo um desconforto (Anotações de Campo, 13/03/2007), este desconforto é gerado também pelo fato de se posicionar perante os demais.

Transcrição 5 – Evento: Aula de Português – Tópico: Dia Internacional da Mulher
---

A1: a::: eu não vou falar lá na frente não A2: por que?
--

A1: porque eu não gosto ... tu num sabe disso, ter que ficar na frente do povo todo e falar...quero não  
 A2: mas tem que ir, é o trabalho

A atividade a que as alunas se referem é sobre o Dia Internacional da Mulher, onde a professora havia proposto que os alunos estudassem sobre o assunto para apresentar algo novo sobre esse dia, além de poder utilizar a música “Maria, Maria” para explicar as suas idéias. O que se percebeu foi uma confusão generalizada: alunos não prestavam atenção ao que os outros estavam dizendo; outros tentavam fazer colagens nas cartolinas na hora da aula; algumas alunas folheavam revistas em busca de figuras que pudessem ter algo relacionado ao tema e; ainda se podia ouvir conversas dos grupos sobre o trabalho, com receio de apresentá-los por não saber o que a professora queria ou por ainda achar que poderiam passar vergonha.

Neste trecho, uma fala de A1 demonstra um dos fatores inibidores de falar em público e na sala de aula. “A1: **ter que ficar na frente do povo todo e falar...quero não**”. A parte grifada nos mostra como a aluna se sente intimidada a falar em público e isso pode ser fruto do histórico que existe na sala de aula, onde muitos professores fazem dos alunos simples receptores, ou ainda fruto da timidez da aluna.

Transcrição 5 – Evento: Aula de Português – Tópico: Dia Internacional da Mulher

A3: eu acho que a gente fez errado viu?  
 A4: por que?  
 A3: essa figura ai desse homem não era pra botar não, é sobre mulher e não sobre homem, vai falar o que disso?  
 A4: não sei, a gente tira agora....  
 A5: não, é só a gente não falar  
 A3: eu não vou não, pra falar besteira lá na frente e a professora dizer que tá errado?vou não

Estas três alunas demonstraram preocupação tanto em não saber o que a professora havia pedido para fazer quanto pelo receio de falar em público. Assim como elas, outros alunos não apresentaram o trabalho, apenas três grupos participaram da atividade, o restante por não ter feito ou por receio

achou melhor não apresentar, alguns ainda resolveram entregar apenas o trabalho escrito. Quando eram os detentores do turno, percebeu-se um certo desconforto por parte dos alunos, isso pode ser evidenciado pela voz baixa, pelo gaguejo, pelas mãos trêmulas e por direcionarem os seus olhares apenas para a professora. Estas demonstrações são características da timidez, proveniente muitas vezes do próprio jeito do aluno como também da situação em falar em público, principalmente quando ocorre diante de um avaliador, neste caso, da professora.

Transcrição 5 – Evento: Aula de Português - Tópico: Dia Internacional da Mulher

P: Presta atenção, ó, já começou. Cala a boca.

A4(menina): pode começar, professora?

P: pode (e balança a cabeça num gesto afirmativo).

A4: no dia 8 de março de 1827, 129 operárias de uma fábrica têxtil em Nova Iorque entraram em greve e reivindicavam salários iguais ao dos homens. Elas queriam que os salários dela/ que os salários das mulheres fossem igual ao dos homens. Os patrões trancaram as operárias em um ...e queimaram e todas morreram queimadas. Em 1910, o primeiro Congresso Internacional das Mulheres na Dinamarca escolhe oito de março como o dia internacional da mulher *até hoje* as mulheres lutam pelos seus direitos. No Brasil, ... o direito ao voto só é reconhecida em 1934 e a primeira governadora eleita só 60 anos depois. Elas queriam assim/ elas queriam que o trabalho delas fosse igual a dos homens, elas queriam demonstrar que lutavam/ elas assim elas queriam demonstrar que podiam pegar peso pesado quem nem os homens, podiam fazer o mesmo trabalho que os homens faziam, elas queriam demonstrar isso.

P: e sobre a música?

A4: anh?

P: sobre a música? o que foi que fizeram? olhe quem não fez a pesquisa pode se deter só a música. a música....

A05(menino):

Burburinho

A6(menino): pega a música Fábio.

P: olha aqui ó, preste atenção!

O processo de interação fica muitas vezes complicado em sala de aula, pois os alunos costumam não prestar atenção à aula, alguns aproveitam o momento de sala de aula para fazer outras atividades. Sem a atenção devida,

fica difícil para o aluno conseguir aprender, através de questionamentos, da interação, o assunto dado pela professora, partindo desta, sucessivos pedidos de silêncio e de atenção. Estes pedidos de silêncio são freqüentes e de modo incisivo, como o “cala a boca” dito na primeira fala da professora no quadro acima. Este não é um caso isolado.

Na verdade, este distanciamento do aluno com o assunto dado demonstra a falta de interesse que existe pelas disciplinas ministradas na escola. Constatou-se tal fato em um determinado momento, no dia 14/03/2007, quando a professora ministrava uma aula sobre Romantismo, explicando as três gerações românticas, e, mais de uma vez, os alunos não prestaram atenção, restando à professora a tentativa de conseguir atrair os alunos.

Transcrição 6 – Evento: Aula de Português - Tópico: Romantismo
--

<p>P: nós temos Policarpo Quaresma, temos prosa, temos poesia, certo? vamos lá?... nós vamos, nós podemos estar</p>
---

<p>A9: não vai copiar nada não?</p>
-------------------------------------

<p>P: eu vou copiar ... olhe ... se conversar, eu paro viu? O livro que nós estamos lendo faz parte da poesia ou da prosa? Faz parte da</p>
---

<p>As: prosa</p>
------------------

<p>[</p>
----------

<p>P: prosa que é uma narrativa romântica e agora nós vamos ver o que? Nós vamos ver um romantismo... um romantismo o que?</p>
--

Algumas vezes a professora faz pedidos de silêncio, que são atendidos por alguns minutos, em outras situações, os pedidos são em vão, permanecendo o barulho dentro da sala de aula. Concomitantemente à explicação, os alunos têm conversas paralelas ou fazem outras atividades, dificultando assim a compreensão do assunto. Conseqüentemente, se não existe uma compreensão do que os interactantes falam, não ocorre entendimento sobre o assunto. Não havendo entendimentos, confusões podem acontecer, isto não é bom para o processo de ensino-aprendizagem quando não se esclarecem os pontos de dúvida, já que é de fundamental importância compreender o que se discute em sala de aula, para que seja possível ampliar os conhecimentos acerca da temática.

O modelo de aula utilizado pela professora foi o de uma aula expositiva, restando ao aluno apenas escutar o que está sendo dito, embora muitas vezes a professora procure chamar a atenção dos alunos através de perguntas. No entanto, o que se confirma aqui é que a falta de cooperação faz com que a interação não se dê de uma forma positiva, já que os alunos não contribuem para a construção dos sentidos e dos conhecimentos a serem adquiridos. Outro problema que aparece no tópico do Dia Internacional da Mulher é uma confusão sobre o que era pra se fazer, mostrando que os objetivos da aula não ficaram claros para os alunos, ou seja, que a agenda da aula era desconhecida por parte dos alunos, demonstrando mais uma vez que as conversas tidas na sala de aula acabam por prejudicar o que a professora solicita aos alunos. Se a interação verbal não consegue ser construída por todos os seus interactantes, conseqüentemente, o ensino - aprendizagem é prejudicado, já que se dá por meio de processos interativos.

As situações em que o aluno interage com o professor são várias, entre elas, quando: expõe o que pensa sobre o assunto, tira dúvidas, conversa sobre diversos assuntos, entre outros. O que pudemos perceber foi que os momentos em que os alunos mais interagiram com a professora foram justamente quando esta copiou no quadro e eles tentaram tirar as dúvidas sobre as letras ou ainda quando, através de exercícios, a professora perguntava e eles respondiam, sendo atividades de decodificação e não visando a aprendizagem. Com efeito, foram raros os momentos em que os alunos tiraram dúvidas sobre os assuntos ou questionaram o que estava sendo dito. Isto é preocupante, pois como foi dito anteriormente, a interação não é fruto apenas de perguntas e respostas, ela vai muito além disso, como pôde ser visto no capítulo 2.

Durante as observações, constatou-se que o quadro é a peça-chave para o ensino-aprendizagem, pois é o meio que a professora encontra para transmitir o assunto para os alunos, já que o livro adotado pela escola é considerado inadequado ser utilizado em sala de aula, tanto pelo seu conteúdo como também pela sua espessura, demasiadamente grosso, segundo a própria professora. Este argumento não é considerado aqui como suficiente nem consistente, embora tenha sido a justificativa dada pela docente. Apesar de não fazer uso do livro, a mesma elaborou diversas apostilas, que eram utilizadas pelos alunos durante as aulas. Juntando-se à apostila, eram

utilizados outros recursos para que os assuntos formais fossem ensinados, entre eles, a sala de vídeo, que mesmo sem possuir condições estruturais precárias, consegue ser utilizada, embora sem muito conforto.

Em uma atividade em que os alunos possuem o material impresso, a professora consegue prender a atenção do aluno, pois faz perguntas e os alunos respondem. A tarefa é sobre ortografia e as questões são objetivas, mas a professora se utiliza deste recurso para interagir com os alunos, saber as dúvidas que possuem e tentar resolvê-las. Este foi o momento em que se pôde verificar uma interação delimitada, pois o aluno só respondia a uma resposta específica, porém, buscava participar (Anotações de Campo, 20/03/2007).

Transcrição 7 – Evento: Aula de Português - Tópico: Ortografia
--

<p>P: número agora..  P: terceiro... e agora, quem achou o dezesseis? Essa divisão silábica fica como? É o i-a, o i e o a ficam separados  A2: é aqui professora dezesseis? Dezesseis?  P: não está corretamente feito?  A2: então, é a b? consciência?  P: não  A3: a c?  P: não é não  A2: é d então, é d  A3: op-tal, a c professora, não  P: ai ó , por exemplo, você vai ao dicionário pra ver se cons-ci-ên-cia é essa palavra, se o i-a aí é...  A4: separado?  P: não, perai, se esse cons-ci-ên-cia, se esse i-a forma um ditongo, que a regra diz acentua-se as palavras paroxítonas terminadas em ditongo e o ditongo ele não se separa, entendeu? Ai a palavra seria negligencia::  A4: eita::  A3: onde tá o erro, tá vendo?</p>
---

A todo momento, a professora faz questionamento e os alunos respondem com perguntas, tentando acertar. Um momento clássico da interação controlada, onde a professora detém o poder da palavra e faz perguntas, cabendo ao aluno respondê-las, este tipo de interação é o mesmo que ocorre em entrevistas, em consultas médicas. No entanto, não é o único presente na sala de aula, o que pudemos observar foi que, por ser um meio

dinâmico e dependente da situação em que ocorre, existem vários tipos de interação em uma aula de Língua Portuguesa, desde a interação controlada, como foi o caso acima, até uma interação mais espontânea, na qual o professor e o aluno conversam sobre determinados assuntos, ocorrendo assim uma interação simétrica, onde todos têm o mesmo poder sobre o turno, porém, são raros esses momentos (Anotações de Campo, 22/03/2007).

Diante de um constante envolvimento por parte de alunos e da professora, existe um contato direto de faces e, em algumas situações, a tentativa de preservação de face não dá certo, ocasionando um ataque à face, estabelecendo uma situação indesejável. Isto ocorre quando se faz alguma pergunta e espera-se um determinado tipo de resposta e o que acontece é o inverso. A maneira como se fala também interfere, o tom de voz e as expressões corporais auxiliam para que se compreenda qual a intencionalidade do falante. Quando o professor responde de certa maneira, a relação com o aluno pode ficar prejudicada, foi o que pudemos perceber quando este questionou a professora sobre o trabalho e a mesma respondeu-lhe em um tom ríspido e irritado.

Transcrição 5 – Evento: Aula de Português – Tópico: Dia Internacional da Mulher
---

P: olhe não vai apresentar na outra aula, é nesta aula A1(menino): nesta aula. professora, professora, vai valer nota? P: não sei.
--

Esta situação ocorreu num contexto já explicado, uma sala de aula com muita conversa, onde os alunos não haviam feito a atividade sugerida e muitos ainda faziam-na na sala de aula. Primeiramente, a professora expressa uma imposição da sua vontade ao dizer que o trabalho será apresentado na presente aula. Quando o aluno questiona se vale nota, percebemos um fato preocupante muito freqüente nas salas de aula, que é o interesse discente sobre notas e não sobre a aprendizagem. A reação da professora diante de todo este cenário é uma resposta ríspida e cheia de intencionalidade, gerando de certa forma um desconforto por parte de A1. Este tipo de acontecimento não é raro de acontecer em sala de aula, pois, muitas vezes, assumindo uma

postura autoritária, o docente usa destes artifícios para pressionar ou até mesmo ameaçar os alunos. Estes, por sua vez, vêm-se obrigados a fazer algo pela nota que possivelmente receberá ou pelos pontos que poderão adquirir, sendo constantes perguntas como: “Vale nota?” , “Ganha ponto?”.

Outro tipo de reação comum dos professores é simplesmente não responder ao que foi questionado pelo aluno, um dos fatores principais para este tipo de atitude é a desordem que se faz em sala de aula ou ainda a estratégia para que eles façam mesmo sem saberem se vale nota/ponto ou não. Isto também foi visto em uma das observações que foram feitas.

Transcrição 7 – Evento: Aula de Português – Tópico: Ortografia
--

<p>A1: professora:: a senhora vai passar o exercício agora?  A1: professora:: a senhora vai passar o exercício nessa aula?  A1: obrigada por ter respondido</p>
---

Este tipo de atitude foi um ataque à face da aluna, justamente porque a professora não respondeu ao questionamento feito mais de uma vez. Fazendo com que a discente se sentisse no desconforto de ter perguntado perante os colegas e não ter obtido resposta alguma, pelo contrário, percebeu apenas o aparente descaso da professora pela sua pergunta. Isto causou uma revolta e um processo de antipatia desta aluna com a professora, prejudicando uma interação necessária dentro da sala de aula e até mesmo um descontentamento da aluna.

No entanto, a professora tenta aproximar os alunos da disciplina que ministram ou até mesmo de si, tentando mostrá-los a necessidade de se estudar, assumindo um papel de conselheira, sem deixar de lado o papel de professora, tentando auxiliá-los nas dúvidas e até mesmo se dispondo a elucidá-las em outros momentos além da sala de aula. A professora sujeito da pesquisa lembrou aos alunos que eles podiam tirar dúvidas no horário combinado entre eles e, caso houvesse dificuldades para ir ao colégio no dia acordado, ela poderia ficar após a aula, demonstrando a acessibilidade que possui.

Transcrição 6 – Evento: Aula de Português – Tópico: Romantismo
--

P: Depois. Ó, então presta atenção! Eu quero que vocês assumam a responsabilidade de vocês terem ... por favor, nunca mais aconteça isso com os trabalhos. Vocês sabem que quarta-feira é dia de tirar dúvida, se por acaso vocês não tenham ou se moram em outro bairro e não tenham passagem pra vir, eu fico aqui após a aula, num termina de quinze pra meio dia? De quinze pra meio dia até meio-dia eu fico tirando dúvida e quando for pra casa, não pára na lan house não, vá trabalhar com o grupo, tem que ter compromisso, ter capacidade de refletir, não adianta fazer tudo sozinho, tem que ser a equipe, tem que refletir e discutir.

Assim como a professora assume o seu papel dentro da sala de aula, os alunos também o assumem, só que em alguns casos o papel assumido pelo aluno não é o esperado. Por ser um meio em que a diversidade se concentra e a todo momento entra em contato, fica claro que a personalidade de cada um transparece no meio escolar, isso foi observado quando percebemos que as turmas são subdivididas em grupos, aquele grupo que fala mais, é mais espontâneo, que brinca mais durante a aula; aquele que é mais aplicado, presta atenção à aula, responde aos questionamentos da professora e; aquele que não participa das interações, não fala com o professor e sempre fica calado quando a turma discute sobre o assunto exposto, porém, estes alunos geralmente conversam com os colegas que se sentam próximos a eles. O primeiro grupo é visto como o grupo dos “bagunceiros”, que estão na sala de aula pra perturbar e, portanto, merece apenas as repreensões; o segundo grupo é aquele para quem o professor mais dedica atenção e a quem mais ouve, já que são os “esforçados” ou os que querem algo da vida; e o terceiro grupo é aquele dos “desinteressados” ou ainda dos tímidos, que podem ou não querer algo com os estudos, mas isso será identificado após as primeiras avaliações. Estas conclusões sobre quem merece ou não mais atenção podem ser perigosas, mas infelizmente acontecem e podem ser vistas nas práticas docentes. Aqueles que são considerados como “bagunceiros” precisam de mais atenção, não para repreender, mas para tentar fazer com que se interessem pela disciplina, pela aula. Aos “esforçados” deve-se reconhecer o interesse sem, portanto, dar demasiada importância. Aos possíveis “desinteressados”, é interessante fazer com que se sintam à vontade e que compreendam a importância dos seus conhecimentos e das suas opiniões.

Esse seria um meio de lidar com as diferenças tratando de uma forma igualitária, sem discriminações.

A professora tentou buscar outros recursos, além do quadro, para tornar a aula mais interessante. Foi o que fez quando o assunto era ortografia, levou os alunos para uma sala de vídeo da escola, para que eles pudessem ver com outros olhos o assunto já abordado em sala de aula. A maioria dos alunos gostou da idéia, o vídeo conseguiu prender a atenção da maioria, revelando-se um recurso eficaz (Anotações de Campo, 21/03/2007).

Um recurso muito utilizado por professores para dar continuidade ao assunto é fazer uma retrospectiva do que foi visto anteriormente para retomar o assunto ou iniciar um novo assunto. É este tipo de recurso utilizado pela professora, que, para chamar a atenção dos alunos, ainda faz perguntas que ela mesma responde ou que dá dicas claras das respostas, muitas vezes respondendo com os próprios alunos. Como no seguinte trecho:

Transcrição 4 – Evento: Aula de Português - Tópico: I Juca Pirama
---

<p>P: nós vamos trabalhar um poema, certo?ó o primeiro Juca Pirama, o poema é enoorme, ta? é enoorme</p>
--

<p>A2: ai meu Deus</p>
------------------------

<p>P: nós vamos trabalhar apenas um fragmento, é só uma parte, tá bom? Tudo aquilo que a gente falou de um poema() cada verso é feito de uma rima</p>
---

<p>As: estrofe</p>
--------------------

<p>P: cada verso é feito em uma ? rima</p>
--

<p>As: [ rima</p>
-------------------

<p>P: o conjunto de versos forma uma estrofe</p>
--

<p>As: estrofe</p>
--------------------

Muitas vezes, para não ficar apenas na teoria, o docente utiliza a parte prática, visível do assunto, como é o caso dos poemas. Não dá para falar de estrutura de poema sem mostrar um, não dá para explicar rima sem recitar um poema e foi este tipo de atitude que pudemos observar quando o assunto era o poema I – Juca Pirama. No entanto, percebemos que não houve uma construção coletiva do saber e o conceito de rima é dado a “priori”, um conceito que já está pronto, acabado.

Sempre em busca de conseguir com que os alunos fiquem atentos à explicação ou ao assunto que está sendo ensinado, a professora se utiliza de métodos como o ditado, como será visto mais adiante no caso desta aula. Antes de ditar, a professora copia no quadro as palavras novas que os alunos possivelmente não conhecem, para que, na hora do ditado, eles possam recorrer ao quadro para saber como se escreve tal palavra e qual o significado de cada uma, porém, o que se estabelece é uma situação complicada, pois ocorrem problemas de compreensão por parte dos alunos, devido às frases longas e às palavras também longas e ainda desconhecidas, pois, durante o ditado, muitos se esquecem de olhar para o quadro.

Transcrição 4 - Evento: Aula de Português Tópico: I Juca Pirama

P: Um poema enorme que contem várias estrofes, Juca Pirama mesmo é um poema que tem, certo? Eu vou ditar, aqui do lado tem algumas palavras escritas que vai ajudar vocês certo?

então, tem que prestar atenção no quadro. Eu vou ditar o poema, em cada verso e cada verso é feito em uma ... rima e o conjunto de versos forma uma estrofe, cada verso tem uma rima, de uma estrofe para outra eu deixo um... espaço..... Qual é o título do poema?

As: Juca Pirama

P: podemos ir para o poema? Podemos? Vamos lá? Podemos?

A4: calma ai mulher  
(burburinho)

P: vamos lá? No mei-o das ta-bas de amenos verde-res cer-ca-dos de tron-cos travessão co-ber-tos de flores vírgula

A5: perai professora, como é? No meio das tabas de o que?

P: amenos, a palavra ta no quadro

A5: a:: não tinha visto não

P: al-tei-am-se os tetos d'al-ti-va nação ponto e vírgula

A6: como é professora, dal-ti-va é?

A7: é

P: escreve-se assim ó d'al-ti-va. E quando alguém tiver dúvida, pergunta que eu respondo, o resto fica calado se não vai ficar muito barulho.

Esta tentativa só ocasionou tumultos, pois cada vez que um aluno não compreendia o que estava sendo dito perguntava à professora, mas quem respondia era outro aluno, causando um caos na sala e obrigando-nos a desligar o gravador. A atividade de ditado é muito comprometedor por violar a

natureza primeira de um texto, que é a relação do leitor com o texto e conseqüentemente com o autor do texto.

Como o primeiro contato com o texto foi através do ditado, posteriormente os alunos leram silenciosamente e em voz alta. O que ocasionou em uma confusão. A sala foi dividida em dois grupos: o das meninas e o dos meninos. Mas em ambos o mesmo problema foi encontrado, na maioria dos casos, a cópia do ditado estava escrita de forma errada ou ainda mesmo faltando versos ou palavras. Após sucessivas tentativas de ler de acordo com o ritmo do poema, obteve-se uma leitura homogênea, mas esse tipo de atividade é encarada nesta pesquisa como sendo uma mera decodificação, sem preocupar-se com a interpretação do texto. O texto é um pretexto para abordar a metrificação, a versificação e ainda o ritmo dos poemas (Anotações de Campo, 19/03/2007).

#### **5.4 A aula de Língua Portuguesa: o que (des)motiva?**

Uma das perguntas que motivou este trabalho foi o que motivaria ou desmotivaria um aluno na aula de Língua Portuguesa. Mas para responder essa pergunta, faz-se necessário primeiro saber se: o aluno gosta da disciplina e o por quê; ele gosta das aulas de Português e a justificativa e; por fim, como deveria ser uma aula interessante.

A partir dos questionários aplicados nos 72 alunos, fizemos um levantamento que 19 alunos dizem não gostar da disciplina. Quando explicam o motivo, temos várias justificativas, tais como: a gramática e suas regras; a Literatura, a existência da dificuldade de aprendizagem, por ser complexa; por não gostarem de leitura e; por não ter empatia com a disciplina. Respondendo a pergunta feita no questionário se gostam da disciplina de Língua Portuguesa, alguns alunos disseram o seguinte:

Não. Porque há uma dificuldade na aprendizagem (A., 17 anos).

Não. Porque não curto muito ler, prefiro a área de exatas (Al., 16 anos).

Não muito porque tem muitas regras (R., 17 anos).

Não, porque tem Gramática (P., 18 anos).

Os alunos que dizem gostar da disciplina são 53, ou seja, a maioria dos estudantes observados. Contrapondo aos alunos que não gostam de Língua Portuguesa, os motivos pelos quais acham a disciplina interessante são: a oportunidade que se tem para aprender a falar bem e a escrever também; a possibilidade de conhecer novas palavras; ajuda a evitar os erros de português; o caráter de ensinar a se comunicar melhor e de permitir saber sobre as origens; a importância que a Língua Portuguesa tem no dia a dia; a mudança constante da disciplina e; a Literatura e a Gramática são interessantes.

Podemos verificar o que foi dito anteriormente em algumas respostas dos alunos à pergunta “Você gosta da disciplina de Língua Portuguesa? Justifique a resposta.”

Sim. Por que é a disciplina que cada vez que aprendemos mais fazemos novas descobertas importantíssimas para nossa formação intelectual (G., 17 anos)

Sim. Para mim a Língua Portuguesa é a matéria que mais faz com que os alunos se sintam na liberdade de errar, e assim sendo corrigidos e aprendendo mais (A., 17 anos).

Sim! Pois é muito bom para nossa aprendizagem principalmente no dia-a-dia como se expressar e o conhecimento em relação a literatura (R., 18 anos).

Sim, porque conhecemos mais sobre nossa língua e porque tem a gramática para podermos escrever e falar melhor (J., 17 anos).

Em um outro momento, distinguimos a disciplina de Língua Portuguesa da aula ministrada pelos professores de Português durante o convívio dos alunos no âmbito escolar. Foi constatado que dos 19 alunos que não gostam da disciplina, 13 também não gostam das aulas, entre as razões pelas quais não gostam, estão: a professora, pela dificuldade que possuem em aprender, precisando de mais tempo e de muita paciência, pela monotonia da aula, sendo também cansativas e ainda por não gostarem de Língua Portuguesa. Algumas das respostas são as seguintes:

Não, é uma aula um pouco monótona (M., 17 anos).

Não. Porque sempre é igual as aulas, e sempre à assunto para se dar (L., 17 anos).

Não. Porque o professor as vezes que impor moral demais, então assim as aulas ficam chatas pelo professor ser chato! (P., 19 anos).

Os outros 6 alunos que disseram não gostar da disciplina, afirmaram gostar das aulas, pelo fato da professora ensinar bem, ser amigável, exigente e pouco dinâmica, além de que a aula facilita as coisas, abrindo a mente. Segundo os próprios alunos, eles gostam das aulas porque

são interessantes, criativas, às vezes são diferentes (J., 17 anos).

na aparência é bem fácil e na prática bem difícil é tudo muito interessante principalmente na gramática (R., 18 anos).

Apesar de não gostar da disciplina, eu gosto das aulas, e até me esforço p/ aprender (A., 16 anos).

Quanto aos alunos que disseram gostar da disciplina de Português (63 no total), 37 afirmaram gostar também das aulas, 10 gostam mais ou menos, 3 não gostam e 3 não responderam.

Os alunos justificam o por quê de gostarem das aulas da seguinte forma: aprender é bom; a Língua Portuguesa é interessante e também criativa e chega a ser diferente; a aula traz conhecimento gramatical; a metodologia da professora é boa; a aula permite um conhecimento sobre a língua e ajuda na pronúncia e no vocabulário e; é dinâmica. Nas próprias palavras dos alunos, a aula é boa porque

É uma aula muito proveitosa e essencial para a vida (T., 17 anos).

Não tenho nada a reclamar por que o segredo de um bom aprendizado é a atenção (R, 17 anos) .

consegue abrir um pouco a minha mente, pois é difícil isso acontecer (M., 17 anos).

Quanto aos 10 alunos que disseram gostar relativamente das aulas, isso se deve ao fato de que as aulas são cansativas, monótonas, as regras que existem na gramática dificultam e quando o professor é o único a falar, incomoda aos alunos. Então, como pode ser visto nos trechos a seguir, os alunos explicam essa oscilação entre gostar e não gostar das aulas.

As vezes sim, porque tem vez que fica muito chato a aula que fica só escrevendo no quadro (S., 17 anos).

Não muito, porque na maioria das vezes a aula se torna monótona e isso não é legal (J., 17 anos).

As vezes é interessante quando participamos da aula; mas quando só o professor fala é muito chato (I., 17 anos).

Certas aulas sim. (Com interatividade com os alunos) Mas aulas só teóricas não (C., 17 anos).

Os 3 alunos que não gostam das aulas dizem que isso acontece devido à professora ou ainda pela dificuldade que possuem em aprender, como foi relatado pela aluna A. (18 anos): não gosta das aulas de Língua Portuguesa “porque são difíceis de se aprender, precisa de muito tempo e de muita paciência”.

Após conhecer um pouco da visão dos alunos sobre a disciplina e as aulas da mesma, questionamos como deveria ser uma aula interessante. Percebemos que as respostas eram semelhantes a todos os alunos.

Na visão dos mesmos, uma aula interessante de Língua Portuguesa deveria ser dinâmica, fazendo uso de músicas; aulas extra classe em museus e bibliotecas; com mais prática; mais divertida; com exercícios mais práticos; o uso de slides e de áudio; sem reclamações e mais tranqüila; com mais diálogo; mais interatividade; com mais livros literários.

Uma aula dinamica com interação de todos (JS, 18 anos).

Com mais dinâmicas, músicas, aulas em museus e bibliotecas fora da escola (B., 18).

Aulas mais divertida e mais dinâmica por que quando da só o conteúdo fica uma aula monótona (A., 17 anos).

Uma aula que tivesse mais interatividade, que o professor saísse um pouco da sala de aula e levasse para ver um vídeo sobre o assunto da aula (J., 17 anos).

Com mais dinâmica creio que aprenderíamos com mais facilidade (Z., 18 anos).

Uma aula perfeita seria com estudos e formação textuais, excluindo um aquelas regras chatas (A., 16 anos).

O ponto de discórdia entre eles é justamente a parte da redação e da literatura. Para uns, se não existissem esta parte, a aula seria mais interessante. Porém, para os demais, se existisse mais redação, mais estudos, interpretação e produção de textos sem as regras seria bem melhor.

As respostas de JS e de J. chamaram nossa atenção, por abordarem a questão da interação como um fator importante para que a aula se torne mais interessante. Pois é acreditando neste ponto que tecemos esta pesquisa.

E é dando enfoque neste aspecto da interação entre professor e alunos, que questionamos como deve ser uma relação entre docente e discente na sala de aula. As respostas também foram semelhantes entre os 72 alunos, sempre girando em torno do diálogo, da compreensão, da amizade, do respeito, do interesse e da cooperação.

Cada resposta representa um pouco o universo dos alunos, as experiências que eles possuem e como eles percebem a relação com o professor. Isto é de fundamental importância para nós, pois é a partir das respostas dele que se elaborou algumas ferramentas metodológicas, que serão vistas nas considerações finais.

Para T. (17 anos), “os professores devem ter mais paciência e entenderem as necessidades dos alunos. Pois a forma de ensino deve ser mais criativa e dinâmica. Para que os alunos aprendam com mais facilidade”. Acrescentando o posicionamento de T., B. (17 anos) acredita que a relação entre professor e aluno deve ser “a mais agradável e pacífica. Diálogo é a base de tudo. Aluno tem que entender que professor também é gente e tem sentimentos e muitas vezes tenta ao máximo ser amigo do aluno, o que alguns leva como “liberdade” e outros chama o professor de intrometido, quando, na verdade ele quer ajudar”. Esta resposta é interessante porque foi a única que

viu o lado do professor, um ser humano que se preocupa com eles, mas que não é compreendido.

#### A relação entre professor e aluno

Deve ser respeitável, amigável que seja uma relação que seja harmoniosa e que leve segurança e compreensão para todos (J., 17 anos).

Deve ser uma relação compreensiva com assistência da parte do professor (J., 18 anos).

A melhor possível como: o aluno compreender o professor, e o professor o aluno; isso tendo todo um respeito (Z., 18 anos).

Ambos devem colaborar para o bom ensino da escola (A., 18 anos).

Precisa-se de muito respeito, dedicação e interesse da parte de ambos (V., 18 anos).

Uma relação agradável de amizade independente de ser aluno e professor, eu acho que deve se manter o respeito acima de tudo e não é por que o professor sabe mais que os alunos que eles devem querer humilhar os alunos (L., 17 anos).

Estes posicionamentos revelam o ponto de vista dos estudantes, se a relação entre eles e o professor ocorrer da forma como falam, o processo de ensino-aprendizagem fluiria mais facilmente.

J. (18 anos) falou que a relação deve ser compreensiva e o professor deve dar assistência aos alunos. Isto é o que Vygotsky afirma quando diz que existem os dois níveis de desenvolvimento, o nível real de desenvolvimento e o

nível de desenvolvimento potencial. O primeiro é aquele momento em que o estudante não consegue realizar uma determinada atividade sozinho, necessitando justamente dessa assistência do professor, até que o aluno consiga exercer a atividade independentemente.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante o trabalho, ficou clara quais questões estávamos buscando responder, para que fosse possível a comprovação de nossas hipóteses ou não. As perguntas realizadas, foram respondidas através dos dados analisados. Agora iremos tecer as conclusões que chegamos após esses dois anos de pesquisa, tanto bibliográfica quanto de campo.

A primeira hipótese levantada foi: **os alunos do sistema público são aqueles de faixa etária superior à adequada, contribuem com a renda familiar, são na sua maioria negros e correspondem à classe mais baixa da sociedade.** Pudemos constatar que os alunos da rede pública estão fora da faixa etária apropriada para a série que cursam, a minoria dos alunos estão com idade ideal. Um fator que nos chamou a atenção e que foi contrário ao que supúnhamos diz respeito ao índice de alunos que trabalham, sendo a minoria. O senso comum acredita que por estudar em escola pública é normal ter alunos que também trabalhem para auxiliar a renda familiar, neste caso, os dados coletados não confirmam. A questão da raça dos alunos também não condiz com o que geralmente se acredita, os negros são os mais pobres e conseqüentemente fazem parte do alunado da rede pública. Porém, através dos questionários, ficou-se evidenciado que os negros são a minoria nas turmas acompanhadas. No entanto, a maioria dos estudantes possuem renda familiar em torno de 2 a 4 salários mínimos, representando a classe economicamente mais baixa da sociedade. Como pudemos observar, a nossa primeira hipótese não foi confirmada por completo, apenas no que condizia à faixa etária e à classe social a que os estudantes pertencem.

Após a primeira hipótese, recorreremos a outra suposição de que **o professor possui ensino superior em nível de graduação e muitos anos de experiência.** Por ser professora do estado concursada, sabemos que é necessário curso superior, como foi o caso da professora observada. No entanto, não esperávamos que a mesma possuísse curso de pós-graduação, seja ele em nível de especialização ou de mestrado/doutorado, e ela possuía especialização em Gestão Educacional pela Universidade Federal da Paraíba. Além destas características, comprovamos que a mesma docente

acompanhada lecionava aulas pelo estado da Paraíba há 20 anos. Tratava-se, portanto, de uma professora experiente em sala de aula e com nível de pós-graduação.

A interação que existe entre professor e aluno na sala de aula de Língua Portuguesa é delineada constantemente, sendo um processo contínuo. Por se tratar de um ambiente institucionalizado, percebemos que a interação dialogada produtiva não é muito freqüente e isto acabava por refletir muitas vezes negativamente no processo de ensino-aprendizagem. No entanto, é necessário que existam diálogos que relaxem os momentos de tensão, para que os indivíduos possam retomar o ânimo e o interesse pelo assunto, mas para que isso aconteça, é importante que o professor e os alunos saibam até onde vai esse momento de relaxamento.

Na tentativa de se perceber como essa interação interfere no processo de ensino-aprendizagem, observamos que quando a relação entre professora e alunos estava seguindo as estratégias de polidez, o assunto fluía com mais tranqüilidade e os alunos podiam compreender o que estava sendo explicado. Mas no momento em que a situação encontrava-se tensa ou por vezes que a professora ou algum aluno atacava um a face do outro, verificamos que não havia interesse, fato preocupante, já que, na maioria das aulas, ocorriam momentos de tensão, apesar destes serem diminuídos com o decorrer do ano.

As situações de ataque à face ocorriam sempre em momentos em que a turma encontrava-se dispersa ou fazendo barulho, provocando irritações na professora. Ou ainda em momentos em que a mesma fazia reparo às falas dos alunos de forma ríspida como pode ser constatado por diversas vezes nas transcrições anexadas.

Quando colocamos como hipótese que a aprendizagem está diretamente ligada ao processo interativo entre professor e aluno na sala de aula, sabíamos que é através dos diálogos entre professor e aluno que se constrói conhecimentos, é a partir do compartilhamento de conhecimentos que a aprendizagem acontece. A aprendizagem encontra-se sim diretamente ligada ao processo interativo e depende dele para que haja uma aprendizagem tida como favorável.

No que diz respeito ao que desmotivaria os alunos, a partir dos dados coletados, uma aula onde só o professor fala e que conseqüentemente seja

monótona é capaz de afastar o aluno da disciplina e conseqüentemente prejudicar o seu processo de aprendizagem. Além da aula monótona desmotivar o aluno, outros fatores podem ser adicionados, tais como: a antipatia que existe por parte de alguns à própria disciplina de Língua Portuguesa, por esta ser conhecida pela gramática e suas regras ou ainda pela leitura e produção de textos; uma possível antipatia com o professor.

Alguns dos alunos observados explicaram que não gostam da disciplina de Língua Portuguesa pelo fato das regras que existem, que são difíceis e pelo fato de ser encarado como algo complexo demais para entender. Para que esse aluno tenha outra idéia sobre a Língua Portuguesa, é necessário um trabalho de desmistificação e uma mudança na forma como se ensina Português, dando nomes e conceitos. Quando, na verdade, o importante é que o indivíduo seja competente na sua língua.

A leitura e a produção textual ainda é tido como o lado ruim da disciplina. A professora incentivou os alunos a lerem livros didáticos e na sua maioria, obteve sucesso, fazendo com que os alunos se apaixonassem pela leitura. No entanto, outros continuam sem gostar de ler e de escrever. A parte da escrita pode ser encarada como um bicho de sete cabeças, caso o professor não a insira na realidade do aluno, no seu contexto de uso. Uma atividade que gerou uma certa confusão foi o pedido de escrever em um papel de dez linhas quem seria a pessoa. A cada linha escrita, alguns alunos vibravam, demonstrando o sacrifício que é para escrever.

Outro fator que afasta o aluno da disciplina é a antipatia pelo docente. No início do ano, pudemos perceber que alguns alunos encontravam-se descontentes com o método da professora e com a mesma. Esses mesmos alunos não prestavam atenção às aulas e conseqüentemente não compreendiam o assunto e as atividades expostos em sala de aula. Além de não prestarem atenção, muitos saíam antes do término de todas as aulas, quando as aulas de Português eram as últimas, muitos alunos iam embora para casa, esvaziando a turma e nos surpreendendo em um momento em que observamos as primeiras aulas do dia na mesma sala.

Contraopondo o que desmotivaria, temos o que motivaria os alunos. Segundo os próprios, aulas com mais interatividade, mais dinâmica, com a possibilidade de uso de músicas e atividades extraclasse (como visitas a

museus e bibliotecas) tornam-se mais interessante e sendo assim, capaz de prender mais a atenção dos mesmos.

Diante tais informações, existe uma proposta de fazer uso do que os alunos mais se interessam. O importante é conhecer mais os alunos e deste modo, tentar atraí-los e desmistificar todo o receio que possuem com a disciplina.

Para atraí-los, é bom sempre estabelecer o diálogo com os mesmos. A princípio fazer acordos de convivência, mas que não sejam impostos e sim discutidos conjuntamente. A partir dos acordos de convivência, delinear o comportamento que se deve ter nas diversas situações. Quando o aluno percebe a importância que possui para a aula, ele se interessa mais. O elogio sempre é válido, é uma estratégia de polidez que funciona, pois ficando envaidecido, ela irá procurar mais elogios e assim tomar as atitudes para obtê-los.

Quando existe uma aproximação dos conteúdos formais com a realidade, os estudantes ficam mais interessados, percebem a importância que aquele assunto ou até mesmo toda a disciplina tem para ele. O importante é, através da interação, da cooperação, professor e aluno cheguem juntos ao objetivo principal que a escola tem: tornar o aluno capaz de exercer sozinho as diversas atividades antes feitas com auxílio do professor.

Encaramos esse trabalho como uma etapa ainda a ser concluída, pois trabalhamos em modelos instáveis e que são moldados de acordo com a situação vivenciada. A interação, para nós, é fundamental, por acreditarmos nas influências sociais e culturais que existem nas relações interpessoais, principalmente quando o palco abordado é a sala de aula.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU, M.C. ; MASETTO, M. T. **O professor universitário em aula: prática e princípios teóricos**. 8ª.ed. São Paulo: MG Ed. Associados, 1990.

ALKMIN, Tânia. **Sociolingüística**. In: MUSSALIN, Fernanda & Anna Christina BENTES (orgs.) *Introdução à lingüística. Domínios e Fronteiras*. Vol. 1. 2ª Ed. São Paulo: Cortez, 2001, pp. 21-47.

\_\_\_\_\_. **Introdução à lingüística. Fundamentos epistemológicos**. Vol 3. 2ª Ed. São Paulo: Cortez, 2005.

AQUINO, Julio Groppa. **Relação professor-aluno: do pedagógico ao institucional**. São Paulo: Summus, 1996.

AUSTIN, John Langshaw. **Quando dizer é fazer**. Trad. de Danilo Marcondes de Souza Filho. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

BAGNO, M; GAGNÉ, Gilles e STUBBS, Michael. **Língua Materna. Letramento, Variação e Ensino**. São Paulo: Parábola, 2002.

BAKHTIN, Mikhail (VOLOSHINOV). **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1992.

BANGE, P. **Points de vue sur l'analyse conversationnelle**. DRLAV29-Communiversion. Paris, 1983.

BAQUERO, Ricardo. **Vygotsky e a aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Educação em Língua Materna. A sociolingüística na sala de aula**. São Paulo: Parábola, 2004.

\_\_\_\_\_. **Nós chegemu na escola, e agora?: sociolingüística & educação**. São Paulo: Parábola, 2005.

BROWN, P. & LEVINSON, S. **Politeness – Some universals in language usage**. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.

CAZDEN, Courtney B. **El discurso en el aula**. Barcelona: Paidós, 1991.

CLARK, Herbert H. **Using Language**. Cambridge: CUP, 1996.

EDWARDS, D. ; MERCER, N. **El conocimiento compartido. El desarrollo de la comprensión en el aula**. Barcelona: Paidós, 1988.

ERICKSON, F. **Transformation and School Success: the Politics and Culture of Educational Achievement**. *Anthropology & Education Quarterly*. Vol. 18, n.4, 1987, pp.335-56.

- FIGUEROA, E. **Sociolinguistics Methateory**. New York: Pergamon, 1994.
- FILLMORE, Charles. **Pragmatics and the description of discourse**. In: COLE, P. (ed.) *Radical Pragmatics*. NY: Academic Press, 1981, pp. 143-166.
- FLEURI, Reinaldo Matias. **Educar para quê? Contra o autoritarismo da relação pedagógica na escola**. São Paulo: Cortez, 2001.
- FOLEY, William. **Anthropological Linguistics**. An Introduction. Oxford: Blackwell Publishing, 1997.
- GERALDI, Wanderley. **Linguagem e ensino: exercício de militância e divulgação**. Campinas, SP: Mercado das Letras.
- GOFFMAN, Erving. **Encounters: Two Studies in the Sociology of Interaction**. Indianapolis: Bob-Merril, 1961.
- \_\_\_\_\_. **Frame Analysis**. NY: Harper & Row, 1974.
- GOODWIN, C. & A. DURANTI (orgs) **Rethinking Context. Language as an interactive phenomenon**. Cambridge: CUP, 1992.
- GRILLO, M. **Interação professor-aluno: o social e o individual**. In: ENRICONE, D.; HERNANDEZ, I.R.C.; GRILLO, M. *Ensino, revisão crítica*. Porto Alegre: Sagra, 1988, pp.67-73.
- GUMPERZ, J.J. **Sociolinguistics and Communication in Small Groups**. In: PRIDE, J.B. & HOLMES, J.(1972) *Sociolinguistics Selected Readings*. New York: Penguin Books, 1970, p.2003-23.
- \_\_\_\_\_. **El significado de la diversidad lingüística y cultural em un contexto post-moderno**. In: UMÑÓZ, H. & LEWIN, P. F. (orgs.). *Investigaciones lingüísticas 2*. Ciudad del México: UAM/INAH, pp. 33-47, 1996.
- HYMES, D. **Introduction**. In: CAZDEN, C., JOHN, V. & HYMES, D. (orgs.). *Functions of Language in the Classroom*. New York: Teachers College, 1972.
- KOCH, Ingedore Villaça. **A inter-ação pela linguagem**. São Paulo: Contexto, 2006.
- LABOV, W. **Sociolinguistic Patterns**. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1972.
- MACHADO, V.L.M. **Aprendizagem e interação professor-aluno**. In: WITTER, G.P.; LOMÔNACO, J.F.B. (orgs.) **Psicologia da Aprendizagem: aplicações na escola**. São Paulo, EPU, pp.15-35, 1987.

MARCUSCHI, Elizabeth. **As categorias de avaliação da produção textual no discurso do professor**. Tese Doutorado em Lingüística. Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2004.

MORATO, Edwiges. **O interacionismo no campo lingüístico**. In: MUSSALIN, F. & BENTES, A. C. (orgs) Introdução à Lingüística. Fundamentos Epistemológicos, vol. 3, São Paulo: Cortez, 2004, pp. 311-352.

PEREIRA, Maria das Graças D. & RIBEIRO, B. T. **A noção de contexto na análise do discurso**. Veredas. UFJF. Vo1. 6, n.2, p.49-67, jul./dez. 2002.

PHILIPS, Susan. **Algumas fontes de variabilidade cultural na ordenação da fala**. In: RIBEIRO, B. T. & GARCEZ, P. M. Sociolingüística Interacional: antropologia, Lingüística e Sociologia em análise do discurso. Porto Alegre: AGE, 1998, pp. 16-30.

PRETI, Dino. **Alguns problemas interacionais da conversação**. In: Preti, D. (org.) Interação na fala e na escrita. São Paulo: Humanitas, 2003, pp.45-66

RIBEIRO, Branca T. **Papéis e alinhamentos no discurso psicótico**. Cadernos de Estudos Lingüísticos, n.20, p.113-38, jan./jun. 1991.

\_\_\_\_\_. & GARCEZ, Pedro M. **Sociolingüística Interacional: antropologia, Lingüística e sociologia em análise do discurso**. Porto Alegre: AGE, 1998.

RODRIGUES-LEITE, Jan Edson. **Fundamentação Teórica: Sociolingüística Interacional**. In: A interação professor-aluno em sala de aula: Uma pesquisa etnográfica sobre o ensino de vocabulário. 137f. Dissertação( Mestrado em Lingüística) Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 1998.(mimeo)

SALOMÃO, Margarida. **Gramática e Interação: o enquadre programático da hipótese sócio-cognitiva da linguagem**. Veredas. UFJF. Vo1. 1, n. 1, 1997, p.23-39.

SAVILLE-TROIKE, Muriel. **The Ethnography of Communication. An Introduction**. Oxford: Blackwell Publishing, 2003

TANNEN, D. & WALLAT, C. **Enquadres interativos e Esquemas de conhecimento em Interação: exemplos de um exame/consulta médica**. In: B. T. Ribeiro e P. Garcez. (Eds), Sociolingüística Interacional. São Paulo: Loyola, 2002. p.183-214.

Vygotsky, L.S. **Thought and Language**. Cambridge, MA: MIT Press, 1962.