
DIVERSIDADES E SEMELHANÇAS EM AULA DE LEITURA*

*Maria José Rodrigues Faria Coracini***

RESUMO

Este artigo tem por objetivo refletir sobre as relações que se estabelecem, pela linguagem, entre professor e alunos em sala de aula, a partir da análise comparativa de aulas de leitura de diferentes disciplinas a que o aluno de 1.º grau é submetido diariamente. A macro-organização ritualizada, o diálogo entre professor e alunos, como interação para a construção do sentido a partir do texto, constituem os principais aspectos a serem estudados.

Situado no âmbito da análise do discurso didático, este artigo pretende analisar a que tipos de aulas de leitura, em diferentes disciplinas (cujo objeto de estudo é um texto), o nosso aluno de 1.º grau está exposto, a fim de melhor compreender as reações e as habilidades dos adolescentes em formação, por um lado, e os procedimentos (diferenciados ou não) dos professores de diferentes disciplinas – estratégias comunicativas, estratégias pedagógicas –, por outro, procedimentos esses que, indubitavelmente, terão influência no processo de aprendizagem do aluno.

Dentre as aulas gravadas em áudio, serão analisadas três de 1.º grau da rede estadual de ensino público na cidade de São Paulo: uma de Francês (F), ministrada num centro de línguas, outra, de Português (P) e a terceira, de História do Brasil (HB)¹. Com exceção da primeira, em que o grupo de alunos é heterogêneo quanto à faixa etária e ao nível de instrução, as outras duas aulas são ministradas no período noturno, 5.ª série.

A escolha das aulas se deveu prioritariamente aos seguintes fatores: 1) clareza da gravação e 2) nível de escolaridade: tanto no caso da aula (P) quanto no caso da aula (HB), trata-se da 5.ª série. Observe-se que em (F) este último critério era impossível; optei, então, por analisar uma aula de IV período (ou estágio),

* Este artigo faz parte do projeto de pesquisa *Interação e Aprendizagem* que tem o apoio financeiro da FAPESP.

** Professora Doutora em Linguística Aplicada pela PUC-SP e docente em RDIDP na Unicamp: IEL/Dep. de Linguística Aplicada.

¹ Agradeço a Deusa Maria de Souza e a Sônia M. Prado, ambas alunas do pós-graduação em L.A.E.L. da PUC-SP, por terem realizado as gravações e as anotações que constituem o *corpus* deste trabalho e aos professores que gentilmente se dispuseram a aceitar que suas aulas fossem gravadas.

porque nos períodos anteriores não se costuma trabalhar a compreensão de textos escritos por se julgar difícil abordar textos sem um conhecimento lingüístico prévio, conforme alegou o coordenador de Francês numa das escolas pesquisadas.

Embora nossa pesquisa sobre leitura esteja prioritariamente centrada no ensino de línguas - estrangeira e materna - pareceu-nos de suma importância conhecer os procedimentos adotados por professores de outras disciplinas que tomam também o texto como base. Partindo da idéia - mais ou menos consensual em pedagogia - segundo a qual um mesmo aluno está exposto a várias disciplinas e, conseqüentemente, à metodologia de vários professores, e que é a partir das diferentes formas de abordar o texto que ele aprenderá a ler mais ou menos criticamente, consideramos que um trabalho como este seria certamente relevante.

As aulas serão comparadas sob três aspectos principais: a macro-organização (como se organiza a aula como um todo), a organização do diálogo entre o professor e os alunos (e, quando possível, entre os próprios alunos) e como se dá a construção do sentido por professor e alunos, ou melhor, como interagem um e outros (e em que nível) para a construção do sentido a partir do texto. Embora esses aspectos estejam imbricados, consideramos importante separá-los para que as diferenças e semelhanças entre as três aulas possam ser mais facilmente detectadas.

1. Quanto à macro-organização

Antes de mais nada, é interessante observar que limitaremos nossa análise às partes da aula em que se trabalham textos escritos, não nos interessando outras atividades, como, por exemplo, o desenvolvimento de aspectos gramaticais descon-textualizados. Nosso *corpus*, então, nem sempre apresenta a aula na sua integralidade.

Num primeiro momento, tentaremos observar como se inicia a aula; em seguida, como ela se desenvolve e, por último, como termina a atividade de leitura.

1.1. A parte da aula de Francês centrada num trabalho com texto começa com uma prospecção sobre o que vai ser feito, precedida de uma proposição de estímulo. Senão vejamos:

Seq.1 *Bon / maintenant / on va penser à la fête de la fin de l'année// Et pour ça / on va voir une autre chanson qui s'appelle "Ah / les crocodiles!"*

A proposição *on va penser à la fête de la fin de l'année*, ao mesmo tempo em que realiza uma prospecção que constitui o objetivo maior da aula (a festa do final do ano), serve de estímulo e motivação (subentende-se: vamos caprichar para não fazer feio). Isso, é evidente, justifica a proposição seguinte - *on va voir une autre chanson* -, anunciando, assim, o objeto da aula e não deixando de remeter a atividades anteriores, o que é sugerido pela palavra (*une*) *autre (chanson)*; tal

proposição desempenha, pois, uma dupla função: prospectiva e retrospectiva, característica da maioria dos inícios de aula (cf. CIGUREL 1990: 45).

Comparativamente, a aula de Português (P) começa assim:

Seq.2 *Abram o livro à página 141 // Quem não tem livro / leia com o colega para acompanhar a leitura*

Convém observar que esta fala é entrecortada por alunos que tagarelam ao mesmo tempo; é possível detectar algumas falas: *era pra fazer a cópia; página 141...* O professor ignora esses comentários paralelos e prossegue com voz calma e pausada até conseguir a atenção de todos:

Seq.3 *Então/ vejam bem / eu vou ler uma vez / como sempre fazemos e depois eu vou chamar alguns alunos para lerem em voz alta // Então / acompanhem a leitura / se aparecer alguma palavra difícil / vocês perguntam depois* (O professor prossegue lendo o texto em voz alta).

Fica fácil perceber a função prospectiva da fala do professor que anuncia as atividades subseqüentes: *eu vou ler uma vez; vou chamar alguns alunos pra lerem em voz alta; acompanhem a leitura; se aparecer alguma palavra difícil, vocês perguntam depois*. Atente-se para o uso dos verbos no futuro perifrástico e no imperativo. A função retrospectiva não poderia deixar de estar presente: *como sempre fazemos*. A persistência das duas funções, características do discurso de sala de aula, parece lembrar que, apesar da aparente divergência, a aula obedece a um ritual constituído pelo hábito e aceito por todos.

A aula de (HB) se apresenta muito tumultuada no início, de forma que se torna impossível reproduzir a fala do professor; compreende-se apenas que ele convida um aluno para ler em voz alta o texto (no livro didático) a ser trabalhado em aula.

1.2. Depois desta introdução, o professor lê o texto em voz alta; apenas a aula de (HB) não obedece a este esquema, passando imediatamente para a leitura do aluno. A única diferença que existe entre as aulas de (F) e de (P) é que, na segunda, os alunos acompanham com o texto escrito em mãos, enquanto que, na primeira, o aluno realiza uma compreensão oral (a partir da leitura da professora).

Em (P) e em (HB), segue-se a leitura dos alunos, como se pode verificar pela Seq.4, extraída do *corpus* (P):

Seq.4 *Então / vamos reler o texto; conforme vocês tiverem alguma dúvida/ vocês perguntam. E este texto é bom porque dá pra ver bem como é que se indica o diálogo na redação. Quando nós construímos uma história/ queremos colocar personagens falando, né? Já fizemos vários exercícios/ aí nós vemos essa técnica de colocar dois pontos, abrir*

*parágrafo/ colocar travessão e aí colocar o que a personagem fala//
Vejam, então, quem começa agora? / Quem gostaria de começar?*

Novamente uma proposição prospectiva, camuflando uma ordem (*vamos reler o texto*), seguida de um estímulo à motivação do aluno e de uma chamada à observação (*este texto é bom ... a personagem fala*), sempre entremeada de retrospectiva. Aliás, como já observamos, parece fazer parte do ritual de sala de aula o retorno ao conhecido, à experiência partilhada entre professor e alunos (*já fizemos vários exercícios*). Toda aula parece ser um acréscimo ao que já se sabe sem grandes saltos, a retrospectiva imediata fazendo parte do processo de aprendizagem.

A leitura na aula (P) transcorre sem problemas aparentes: o professor incentiva que um aluno se decida a ler um trecho do texto, mas ninguém faz perguntas. Entretanto, a leitura em (HB), mal feita, entrecortada por palavras lidas erroneamente ou silabadas, sobre um fundo de risos e conversas paralelas incessantes, denota falta de compreensão e total desinteresse por parte dos alunos.

Vejam agora como procedem as três aulas depois da leitura em voz alta.

No caso da aula (F), a professora orienta a compreensão do texto lido por ela em voz alta, através da elucidação do vocabulário que ela julga desconhecido (*Qu'est-ce que ça veut dire "traîner les pieds"?* - cf. Seq.8), e através de perguntas que exigem respostas do tipo sim/não, como demonstra a seqüência seguinte:

Seq.5 p: *C'est l'histoire d'un chat?*

p e axxx (ao mesmo tempo): *Non!*²

p: *C'est l'histoire d'un chien*

p e axxx (ao mesmo tempo): *Non!*

a: *D'un crocodile*

p: *D'un crocodile... c'est ça // Il dit au revoir à qui?*

A seguir, escreve a canção na lousa e vai pronunciando lentamente enquanto os alunos copiam.

Quanto à aula (HB), a seqüência que deve ter como objetivo a elucidação do conteúdo do texto e, portanto, a compreensão do mesmo pelos alunos, se resume na explanação pelo professor, entrecortada por perguntas que ele mesmo responde; quando um aluno o faz, sua voz praticamente se confunde com a do professor (cf. adiante Seq.11:1-3) ou é totalmente ignorada, por não corresponder às expectativas e por cortar o fio condutor da fala do mestre (cf. adiante Seq.10 e 11:5-9). Vez ou outra, este lê muito rapidamente um trecho do texto, como que para verificar se não está se esquecendo de nada.

² p= Professor; a= Aluno; axxx= vários alunos falando ao mesmo tempo; / = pausa breve; // = pausa mais prolongada.

Quanto a (P), depois da leitura, o professor passa a considerar um aspecto que ele julga importante e que já havia anunciado no começo: o estudo dos níveis de linguagem. Como forma de raciocínio, ele parte do texto para a vida real, não sem antes proceder a uma preparação:

- Seq.6 1p: *Nós vimos esse texto aí “Criança está por fora” / de Lygia Bojunga Nunes, né? A...a autora// E... eu queria fazer uma pergunta pra vocês// Em que nível de linguagem está este texto/ nível culto/ nível popular/ erudito?*
- 2a: *Popular.*
- 3p: *Nível popular/ né?! Se vocês ‘tivessem fazendo uma redação pra um teste, vocês escreveria um texto desse tipo aqui?*
- 4a: *Não.*
- 5p: *Por que não?*
- 6a: *[inaudível]*
- 7p: *Principalmente “pra”/ né?! A Y quando leu “para”/ ela passou do nível popular para o erudito// Isso / Esse nível popular é errado?*
- 8a: *Depende...*
- 9p: *Depende do quê?*
- 10a: *Do lugar.*
- 11p: *Depende do lugar/ depende da situação// Quando vou fazer um teste num banco, mais tarde/ no vestibular/ o que que vai estar sendo avaliado?// Vai estar sendo avaliada a forma como é que aquele aluno conhece a língua portuguesa, se ele conhece a língua culta// Agora/ se vocês estiverem escrevendo um livro/ digamos que nós participemos desse jornalzinho mural que há aí no corredor e vocês fossem convidados a escrever uma estória / vocês escreveriam desta maneira?*
- 12a: *Não.*

Atente-se nesta seqüência para o caminho que o professor faz os alunos percorrerem a fim de atingir o objetivo pedagógico de ensiná-los a distinguirem e a saberem usar adequadamente os diferentes níveis de linguagem. O professor encaminha totalmente o raciocínio dos alunos através de perguntas orientadas. Voltaremos a esta questão na terceira parte deste trabalho.

Resta ainda verificar como prossegue a aula de (F) depois da etapa de compreensão do texto lido oralmente. Como já dissemos, a professora pôs, em seguida, o texto na lousa, os alunos copiaram e ela passou, então, à etapa seguinte que poderíamos chamar de gramatical. Esta etapa se resume ao simples reconhecimento formal dos tempos verbais no texto em questão. A aula de (HB) prossegue com a explanação do professor, enquanto que a aula (P), depois do exercício de passar da linguagem popular para a linguagem culta, como o próprio professor define, termina com um trabalho sobre o vocabulário conforme programação do livro:

Seq.7 p: *Bem/ vamos parar por aqui/ sabendo distinguir o que é uma redação pra concurso e o que é uma redação em nível popular que é pra se fazer literatura e escrever uma crônica para publicar no jornal/ tá?/ Vamos então passar ao estudo do texto/ vocabulário página 141// Vamos lá// “Aprendendo a usar o dicionário” [O professor lê o enunciado do exercício] O que nós vamos fazer para colocar na ordem alfabética? Primeiro/ vamos procurar uma palavra que comece com a letra a// Existe alguma palavra que comece com a letra a?*

axxx: *Não.*

p: *Não // Com a letra b / existe alguma palavra?*

axxx: *Bolsa.*

p: *Bolsa.*

Vê-se bem nesta seqüência como é o professor quem detém a condução da aula, determinando o que vai ser feito, quando e como; ao aluno cabe a incumbência de responder convenientemente às perguntas feitas pelo professor para que o objetivo pedagógico (claramente presente na mente do professor, mas raramente partilhado por cada aluno) seja alcançado. Há de se convir que esse objetivo deveria ser mútuo, pois, ao explicitá-lo, o professor pretende transferi-lo também para seus alunos. Entretanto, sabe-se que nem sempre isso ocorre, permanecendo na mente do professor, embora pareça fazer parte do acordo tácito segundo o qual, ao entrar na escola, o aluno se vê forçado a aceitar as regras da mesma; regras que, em geral, estão de acordo com os anseios e necessidades da sociedade ou da classe dominante (cf. FOUCAULT, 1969).

Para concluir esta parte do nosso trabalho, seria interessante observar que não há grandes diferenças entre as aulas analisadas do ponto de vista da macro-organização, determinada, de um lado, pelas partes ritualísticas de uma aula (abertura da mesma ou passagem a outro tópico ou atividade, anunciando o que vai ser feito e relacionando com o que já foi visto - funções prospectiva e retrospectiva); de outro, pela metodologia de leitura adotada pela escola. Esta não apresenta grandes variações no *corpus* analisado: todos partem da leitura em voz alta de um texto, tentam explicitá-lo quanto ao seu conteúdo, elucidando o vocabulário que o professor julga desconhecido em (F), ou colocando perguntas sobre o assunto; apenas a aula (P), talvez porque o texto não apresente grandes dificuldades, parece escapar a isso, embora todo o trabalho com as variantes lingüísticas possa cumprir a mesma função. Em seguida, procura-se explorar o texto: em (F) e em (P), o professor procede a uma exploração gramatical e/ou lexical; em (HB) o professor expande o texto tentando simplificar o conteúdo para o aluno.

2. Organização do diálogo entre professor e alunos

Vejamos em cada uma das aulas os tipos de diálogo que ocorrem.

2.1. Primeiramente, em (F):

A Seq.4 apresenta o primeiro tipo de diálogo: pergunta semifechada com resposta sim ou não (P: *C'est l'histoire d'un chat? Non...*) e pergunta seguida imediatamente por uma resposta a ser completada pelo aluno (P: *C'est l'histoire de quoi? C'est l'histoire... A: d'un crocodile*), terminando por uma repetição avaliativa reforçada por uma avaliação positiva (P: *D'un crocodile... c'est ça*). Esse mesmo tipo de diálogo ocorre várias vezes em (P) e duas vezes em (HB).

Aliás, convém lembrar que a tônica da aula analisada (F) é esse tipo de diálogo, que pode ser assim resumido: pergunta aberta seguida imediatamente de pergunta fechada do tipo lacuna ou do tipo alternativa seguida de reforço avaliativo por parte do professor; repetição da resposta do aluno e proposição avaliativa (ver exemplos acima). Isso ocorre tanto nas perguntas relativas ao conteúdo do texto quanto nas perguntas relativas ao vocabulário (que a professora julga *a priori* como constituindo dificuldade para o aluno) e à gramática.

Não raro ocorre que, antes mesmo da resposta do aluno, o professor antecipa a dificuldade e dá exemplos elucidativos, de forma que depois resta ao aluno simplesmente traduzir. Apenas um exemplo:

Seq.8 p: [O professor lê um trecho do texto e pergunta:] *Qu'est-ce que ça veut dire "traîner ses pieds"? [e arrasta os pés] Par exemple // maman dit à son enfant // va faire tes devoirs // Ah / je vais... et il traîne ses pieds comme ça [o professor arrasta novamente os pés e prossegue:] Le crocodile/ il marcha dans la poussière. Vous savez ce que ça veut dire "poussière"? / Il y a des gens qui souffrent de la bronchite / par exemple/ ils ne peuvent pas avec la poussière // Par exemple / à São Paulo il y a beaucoup de pollution / il y a beaucoup de poussière.*

a: *Poeira.*

p: *Oui/ c'est ça/ Z/ poeira // Alors... donc/ traînant ses pieds sur la poussière... il s'en allait combattre les éléphants [...]*

Uma extensão desse mesmo tipo ocorre algumas vezes na aula (F) e com bastante frequência na aula (P): o professor faz a pergunta cujo objetivo é certamente conduzir o raciocínio do aluno; o aluno responde, o professor avalia e expande sua avaliação confirmando (cf. Seq.6:7P-12A) ou problematizando mediante o operador argumentativo *mas*, como mostra a Seq.9:

Seq.9 1p: *Todos correram // O que é que nós estamos fazendo?! Um exercício de passar da linguagem popular para a linguagem culta // Isso nós vamos fazer sempre? Não; depende sempre das circunstâncias // Ahn?!*

Vocês vão chegar por exemplo na hora do recreio conversando com o colega ou com a colega “Gostaria de saber se você vai olhar pra você / com um olhão deste tamanhão e vai dizer / “Que é isso? Está louco já?” Então / sempre há uma situação / sempre há um ambiente para nós usarmos determinado tipo de linguagem // Então esse tipo de exercício que nós estamos fazendo não é pra dizer que a autora ‘tá errada / não// a autora está certa, porque é um livro... ahn / uma estória // E não ela não se preocupou com essa linguagem/ né? Então / continuando // “Todo o mundo correu e minha irmã falou” // ao invés de “todo o mundo” / vocês poderiam colocar // “todos correram” / “Olha como vem coisa // Rebentaram o barbante / rasgaram o papel / tudo se espalhou na mesa// aí foi aquela confusão”.

2a: [inaudível]

3p: *Isso.*

4a: *Quebraram.*

5p: *Quebraram o barbante / mas quando ela escreveu “rebentaram o barbante”, que idéia ela quer dar?*

8a: *Ah... quebraram.*

9p: *Violento/ né? / Então pode ser// quebraram o barbante ou então qual seria o verbo correto aí / arrebentaram/ né?! Arrebentaram ou rebentaram?*

10a: *Arrebentaram.*

11p: *Arrebentaram // Eu não vou conjugar o verbo “eu rebento// tu rebentas... [risadas] só que na linguagem popular todo o mundo fala “rebentaram” / ninguém fala “arrebentaram” // Então/ poderiam usar “quebraram” Parece que soa melhor mesmo/ né?! Quebraram o barbante...*

Convém observar nesse exemplo a existência de duas perguntas retóricas em 1P (o próprio professor responde), antecipando perguntas que talvez o professor imagine poderem estar na cabeça dos alunos. Da mesma forma, o comentário posterior a respeito do exercício de passar para a linguagem formal as palavras populares do texto (*estaria errada a autora?*) constitui uma antecipação sobre o que o professor imagina corresponder a uma possível questão do aluno. 9P exemplifica o tipo de pergunta que apresenta uma alternativa a ser escolhida pelo interlocutor e 11P, a repetição avaliativa seguida de expansão. O que é interessante notar em toda a Seq. 9 é o aproveitamento das respostas do aluno para o prosseguimento do raciocínio pelo professor. O mesmo não ocorre com tanta frequência na aula (F) e não ocorre praticamente nunca em (HB). Voltaremos a essa questão na terceira parte deste trabalho.

Em (HB), é muito freqüente que o professor não deixe espaço para que o aluno responda; ele mesmo, professor, faz a pergunta e responde, talvez por medo de ver o fio de seu pensamento desviado, por falta possivelmente de domínio nesse tipo de situação:

- Seq.10 p: [...] *Essa é uma das marcas registradas no seu governo de Mem de Sá // Uma das coisas que Mem de Sá veio foi trazer seu sobrinho // O que é que Estácio de Sá fez?/ Fundou a cidade do Rio de Janeiro // Mas uma dessas coisas boas que ele fez foi o quê? Incentivar os quartéis militares que nós vimos / mas umas coisas é... incentivar a plantação da lavoura também/ né?/ O engajamento da lavoura // Wilson/ uma das coisas que o Mem de Sá veio foi assim reconciliar com aquelas pessoas que não tinha / que estava em briga com o governo geral e uma das primeiras posturas a ser tomada foi a reconquista do entendimento entre autoridades religiosas e o governo / por quê?/ Nessa época houve / antes / uma briga do bispo Sardinha / não foi? / Por quê?*
- a: *[quase que ao mesmo tempo que o professor] Foi.*
- p: *Por quê?/ Porque o bispo Sardinha / ele não / anh / assim / ele não / de repente... não aceitava aquilo que o filho de Duarte da Costa fazia [...]*

As perguntas *o que Estácio de Sá fez? / uma das coisas boas que ele fez foi o quê? / ... por quê?* foram respondidas pelo próprio professor. A partir do exemplo apresentado, acreditamos poder afirmar que a intervenção do aluno, confirmando a fala do professor, intervenção esta solicitada pelo mesmo, talvez como um modo de reter sua atenção e assim diminuir a conversa paralela, não foi sequer levada em conta; parece que não estava nos planos do professor. É, aliás, interessante verificar que, nesta mesma aula, o professor parece muito preocupado com aquilo que CICUREL (1990) chama de "coerência dialógica" própria do discurso de sala de aula: o professor, preocupado em não se distanciar de um objetivo que ele mesmo fixou, não ouve (ou faz que não ouve) certas intervenções dos alunos. Vejamos a Seq.11:

- Seq.11 1p: *Foi o relacionamento entre... entre o governo e o primeiro bispo do Brasil. Então a partir desse bom relacionamento/ com... com...*
- 2a: *[O professor quase ao mesmo tempo que o aluno] Com o bispo/ a coisa ia tudo fluir muito bem entre as quinze capitânicas hereditárias / não é isso uma outra coisa que ele fez... também foi a ação de combate contra esses índios que por inúmeras razões perturbavam o desenvolvimento das capitânicas [lê rapidamente um trecho do texto] O que acontecia? / Nessa época / uma das coisas que acontecia sempre era os índios invadir as capitânicas // Por quê? Porque/ nessa época/ o luso-brasileiro... O que é luso-brasileiro / gente?*
- 4a: *Espanhol.*
- 5p: *O português que morava no Brasil/ não é isso?/ Nós falamos que o luso-brasileiro é o português brasileiro / não é isto?/ O português que mora no Brasil é luso-brasileiro.*

6axxx: *É... [prosssegue a conversa paralela]*

7P: *Nessa época/ os luso-brasileiros também abusavam muito das índias/ das índias pequenas // Havia sempre aquele choque entre índios e luso-brasileiros // Então/ os índios também já começou nessa época / em mil quinhentos e quanto / gente?*

8a: *Cinqüenta e quatro.*

9P: *Cinqüenta e sete / né? [...]*

Note-se que por duas vezes - em 5p e em 9p - o professor parece ignorar a resposta do aluno, que certamente é considerada por ele como inconveniente (errada); então, o professor prossegue a sua explanação quase que numa atitude monologal: o interlocutor só existe na imaginação do professor, que funciona ao mesmo tempo como aluno, dando a resposta que ele, professor, gostaria de ouvir, imaginando dificuldades que ele, professor, tenta resolver. Inesperadamente, apesar do domínio do professor, o aluno se sente à vontade na aula (HB) para provocar "desvios" na exposição. Assim, em vez de responder a uma pergunta, ele retribui com outra. Vejamos:

Seq.12 p: *[...] Conseqüência // os índio cada dia tá / assim ficando sem lugar pra morar / por quê? / Porque o índio é nativo // O que que é nativo? / É aquelas pessoas que vivem no tempo / na terra / não é isso? / O que que é nativo?*

a: *Cachorro é nativo // porque não tem um lar pra morar // Só aquela casinha ali pra morar // Aquela casa...*

axxx: *E eu?*

p: *Não / você já é misturado/ você já está contido dentro da civilização branca / né? Porque toda a sua vida / você lida pra quê? / Lida pra ser mais branca / você lida pra ter mais... mais o quê? / Pra ter mais roupa / graças a Deus / né? / Você lida pra ter roupa de branco / pra ter tênis... pra quê... pra estar dentro daquele quadro de civilização / dentro daquilo... que o povo usa / né? / Igual / o índio, não / é nativo porquê? Porque ele vive do natural // Ele vive daquilo que... tudo o que a terra produz ele usa / por isso que é nativo // Então / nessa época / já em 1557 já começaram a tomar as terras dos índios // Não é isso? / Uma outra coisa... uma outra coisa foi a excursão dos franceses em 1557 [...]*

Sem entrar em considerações sobre a explicação dada pelo professor (que não parece ter critérios bem definidos para conceituar "nativo"), nem sobre a linguagem do mesmo - bastante popular e inesperada numa situação relativamente formal de aula de (HB) em que o professor normalmente funciona como intermediário entre o cientista e o livro didático, desempenhando muitas vezes o papel do especialista -, é interessante observar que, desta vez, o professor permite a intervenção do aluno e a leva em consideração, embora as perguntas tenham surgido

inesperadamente e, noutras circunstâncias, pudessem até ser tomadas como inoportunas. São os momentos surpreendentes da aula, em aparente contradição com outros blocos conversacionais que parecem caracterizá-la como fortemente convencional.

De um modo geral, podemos afirmar que os tipos de diálogo característicos das aulas analisadas não variam muito, são monopolizados pelo professor que comanda o raciocínio e o momento de intervenção do aluno, aceitando-a ou rejeitando-a conforme seus objetivos. Raramente, o aluno inicia um bloco, nunca avalia (ao menos explicitamente) o desempenho do professor ou as atividades (ele é que é avaliado o tempo todo), o que mostra que nas três disciplinas, sua presença é mais virtual do que real, mais abstrata do que concreta, permanecendo no imaginário do professor como alguém com características predeterminadas.

3. Como se dá a "inter-ação" professor e alunos na construção do sentido?

Partindo do princípio segundo o qual toda compreensão de texto, seja em que disciplina for, consiste na construção do sentido, e que é na interação professor-aluno que se dá esse processo (e evidentemente a aprendizagem, ao menos em sala de aula), procuraremos verificar pela manifestação lingüística se de fato ocorre interação e como ela se dá. Para isso, observaremos a participação dos alunos, não apenas quantitativamente, mas sobretudo qualitativamente: tentando responder à pergunta, o aluno contribui para o desenvolvimento da aula ou é mero interlocutor imaginário?

De um modo geral, pelos exemplos apresentados da aula (F), pode-se dizer que o professor orienta inteiramente o raciocínio do aluno com perguntas padronizadas que não exigem muita reflexão (com alternativas, com lacunas): algumas pedem apenas compreensão do léxico, outras, simples reconhecimento formal (como é o caso das questões sobre os tempos verbais que sucedem as perguntas de compreensão em que não se faz alusão alguma à sua função textual). Por outro lado, percebe-se, da parte do aluno, uma inteira aceitação das regras convencionais do jogo de sala de aula, uma vez que ele acompanha as explicações do professor e, na maioria das vezes, as responde corretamente. O fato de não iniciar nunca um bloco interativo parece fazer parte, para o aluno, das convenções tácitas da aula de língua estrangeira, em que apenas o professor tem condições - por dominar a língua - de saber o que deve ser ensinado, quando e como. A ele cabe responder, ainda que laconicamente, as perguntas do professor e ele o faz (em 40 minutos) 22 vezes.

Quanto à aula (P), o professor cumpre as funções profissionais de orientar o raciocínio do aluno, não para compreender o conteúdo do texto (que o professor deixa totalmente a cargo do aluno), mas para realizar as atividades que ele

preparou sobre a linguagem do texto³. O interessante nesta aula é que o professor não apenas ouve a resposta do aluno a questões também simplificadas (semifechadas com alternativas ou lacunas), como também as aproveita, expandindo-as ou não, para prosseguir o raciocínio (cf. Seq.5,7 e 8); o encadeamento entre os turnos é sempre feito a partir da resposta real do aluno e não a partir de respostas idealizadas *a priori*. Tem-se, então, como efeito, a impressão de uma participação efetiva do aluno: este, de fato, acompanha o raciocínio, respondendo acertadamente à maioria das perguntas; não desvia em momento algum o assunto da aula; enfim, tem-se a impressão de que a construção do sentido é feita em conjunto. Entretanto, o controle total da aula continua, como nas demais aulas analisadas, nas mãos do professor que sabe manipular muito bem as estratégias próprias desse tipo de metodologia que conta prioritariamente com a participação dos alunos (uma das estratégias é formular as perguntas de modo a obter a resposta desejada). Tudo isso nos deixa reticentes quanto à efetivação da aprendizagem, quanto à autonomização do aluno, já que, em nenhum momento, este é colocado livremente diante do texto para refletir sozinho, tirar suas próprias conclusões, selecionar o que para ele é importante.

Resta-nos considerar a aula de (HB). Como vimos nos itens anteriores, o professor pergunta e ele mesmo responde; contamos, em 30 minutos de gravação, apenas oito intervenções, três das quais foram atropeladas pela resposta do professor, duas totalmente ignoradas e duas outras consistem em perguntas que se apresentam como desvios por não acompanharem a coerência dialógica da aula. Além disso, a conversa paralela que constitui o pano de fundo da aula gravada nos leva a concluir pelo insucesso do professor no sentido de reter a atenção dos alunos e canalizá-la para seus propósitos pedagógicos. Considerando o diálogo de sala de aula, eu ousaria dizer que praticamente não ocorre interação, havendo pelo menos dois percursos paralelos: o do professor, centrado no texto, e o dos alunos, com outros interesses; vez ou outra se dá uma superposição quando o aluno tenta responder. Isso ocorre principalmente no início da aula e quase no fim quando alguém formula questões sobre o conceito de “nativo” (cf. Seq. 12).

CONCLUSÃO

Retomando o objetivo inicial deste trabalho, qual seja, o de verificar a que tipo de aula de leitura está exposto nosso aluno de 1.º grau, levando evidentemente em conta a limitação do nosso *corpus*, acreditamos poder afirmar que:

1) Os professores ainda conhecem pouco das pesquisas atuais sobre a pedagogia da leitura (cf. CORACINI 1991), com base em análises discursivo-textuais e, se conhecem, têm dificuldades em colocá-las em prática. Isso evidentemente nos leva a refletir sobre o que se tem feito em termos de formação do professor.

³ Observe-se que, ainda aqui, é a forma que predomina, em detrimento de uma abordagem discursiva.

2) O aluno de 1.º grau ainda continua exposto a uma metodologia que desconsidera total ou parcialmente a atuação do aluno enquanto ser pensante e atuante, no seu processo de aprendizagem; tem-se a impressão de que é o professor o responsável único e mais importante pela aprendizagem, como se fosse simples para o aluno chegar, um dia, a liberar-se das muletas em que se constitui a atuação preponderante do professor e caminhar sozinho na construção crítica do sentido.

3) O diálogo que se estabelece em sala de aula nada tem a ver com a concepção de diálogo cotidiano.

Observando como procedem outras disciplinas percebe-se, por um lado, a dificuldade de ensinar (e, portanto, de aprender) uma língua estrangeira fora dos padrões habituais (aliás, será possível fugir totalmente a eles?) e, por outro, compreende-se melhor o aluno e suas resistências, suas dificuldades, suas limitações. Como se pode exigir que cheguem ao segundo e terceiro graus alunos reflexivos, críticos, se a eles foram dadas tão poucas oportunidades de atuação, de participação e autonomia?

É evidente que as aulas analisadas não fogem do padrão interacional que domina as relações dentro da escola (talvez isto seja até inevitável): relações entre autoridade e subordinados, entre quem sabe - e, portanto, detém o poder de decisão e de controle - e quem nada sabe - e, portanto, precisa se submeter a uma metodologia, a regras disciplinares. Padrão interacional que constitui o ritual de sala de aula manifestado tanto na sua macro-organização, quanto na estruturação do diálogo que aparenta uma total homogeneidade (cf. CORACINI, 1992) e que não foge muito do padrão interacional que domina outros tipos de relações sociais (patrão-empregado, pais-filhos, médico-paciente...), onde a autoridade detém a palavra⁴, o saber e o poder.

Afinal, sabe-se que toda relação social se dá sob certas condições histórico-sociais, e, portanto, ideológicas, que determinam os padrões de aceitação dessas relações, que determinam a passividade e a lentidão das mudanças nas instituições e, conseqüentemente, na formação de professores e alunos.

RÉSUMÉ

Cet article propose une réflexion sur les rapports qui s'établissent, par le langage, entre enseignant et élèves en salle de classe, à partir de l'analyse comparative de classes de lecture de différentes disciplines auxquelles l'élève de 1e degré est soumis chaque jour. La macro-organisation discursive, le dialogue entre les sujets, comment ils interagissent pour la construction du sens à partir du texte constituent les principaux aspects à être étudiés.

⁴ É interessante observar quantitativamente as falas dos alunos e do professor; este detém o turno por muito mais tempo do que aqueles, o que vem confirmar a assimetria dessas relações sociais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CICUREL,F. (1985) *Parole sur parole*. Paris. Clé International.
- _____. Eléments d'un rituel communicatif dans les situations d'enseignement. In: DABENE et al. *Variations et Rituels en Classe de Langue*. Paris: Crédif/Hatier, 1990.
- CORACINI, M.J.R.F. Homogeneidade X Heterogeneidade num discurso pedagógico. In: CELANI, PASCHOAL. (orgs). *Lingüística Aplicada: aplicação da lingüística à lingüística transdisciplinar*. São Paulo: EDUC, 1991
- EHLICH,F. Discurso Escolar: Diálogo? *Trabalhos de Lingüística Aplicada*, n. 11 Unicamp: IEL/DLA, 1968, p. 245-172.
- ERICKSON,F. Money Tree, Lasagna Bush, Salt and Pepper: Social Construction of Topical Cohesion in a Conversation among Italian-Americans. In: D. TANNEN (ed.) *Analysing Discourse: Text and Talk*. Washington: Georgetown University Press, 1981.
- FOUCAULT,M. *L'Archéologie du Savoir*. France: Ed. Gallimard, 1969.
- KRAMSCH,C. *Interaction et Discours dans la Classe de Langue*. France: Crédif/Hatier, 1984..