

## A INTERAÇÃO VERBAL NA AULA DE PORTUGUÊS: O EXERCÍCIO DA LINGUAGEM NA SALA DE AULA<sup>1</sup>

Sílvio Ribeiro da Silva<sup>2</sup>

**Abstract:** Using the theoretical support of the dialogic discourse concept of interaction, the aim of this article is to show part of what the students of an Elementary School (4<sup>th</sup> grade) appropriate from the verbal interaction between themselves and their teacher in a composition lesson. I intend to investigate whether it is possible to see, in the written text, any marks of the verbal interaction occurred between the students and the teacher, observing the form in which the latter guides this interaction. The hypothesis behind this work is that the students appropriate what was stated during the verbal interaction occurred with the teacher and that this will be shown in the written text. My concern with interaction in the Portuguese class matches Moita Lopes' (1996) words, as he says that in interaction one learns or builds knowledge in a more effective way, due to the fact that collaboration makes learning more dynamic and favors changes.

**Key words:** interaction; teaching/learning; classroom

**Resumo:** Contando com o apoio teórico da concepção dialógico-discursiva de *interação*, pretendo, neste artigo, mostrar parte do que os alunos de uma série do Ensino Fundamental (4º ciclo) se apropriam da *interação* verbal entre eles e a professora numa aula de redação. Minha intenção é observar se, no texto escrito, é possível perceber marcas da *interação* verbal ocorrida entre os alunos e a professora, observando de que forma ela encaminha a *interação* verbal. A hipótese com a qual trabalho é a de que os alunos se apropriam do que foi enunciado durante a *interação* verbal ocorrida com a professora e que isso será mostrado no texto escrito. Minha preocupação com a *interação* na aula de Português vai ao encontro das palavras de Moita Lopes (1996), quem diz que na *interação* se aprende ou se constrói o conhecimento de uma maneira mais eficaz, pois a colaboração dinamiza a aprendizagem e favorece a mudança.

**Palavras-chave:** interação – ensino-aprendizagem – sala de aula

### 1. Introdução

A idéia de que a estabilidade na produção da linguagem é apenas ilusória vem sendo desenvolvida pelas ciências da linguagem a partir de inúmeras pesquisas sobre interação<sup>3</sup>. Numa relação comunicativa entre sujeitos, a participação destes não depende exclusivamente do domínio de saberes léxico-gramaticais e contextuais (competência lingüística), mas supõe um conhecimento mútuo que permite a criação e a sustentação de encontros entre sujeitos,

<sup>1</sup> Este trabalho contribui com as investigações referentes às práticas de reflexão sobre a língua desenvolvidas pelos integrantes do Grupo de Estudos da Linguagem: análise, descrição e ensino (UFG/CNPq).

<sup>2</sup> Universidade Federal de Goiás/Campus Jataí [shivonda@gmail.com](mailto:shivonda@gmail.com) – Rua Riachuelo, 676 – Jataí GO.

<sup>3</sup> Morato (2004) nos diz que o interacionismo em Lingüística, inicialmente, significou uma reação das posições teóricas externalistas contra o psicologismo que impregnava a ciência da linguagem em meados do século XX. Posteriormente, continua a autora, o interacionismo estabeleceu-se como uma das perspectivas mais produtivas, seja estimulando e marcando de forma explícita as relações da Lingüística com outras áreas do conhecimento, seja promovendo análises pluridisciplinares em torno do fenômeno lingüístico e obrigando os lingüistas a refletir de forma sistemática sobre seu próprio objeto.



designados por atores sociais, os quais participam ativamente da construção do conhecimento e permitem a manutenção da comunicação na interação.

Segundo Cajal (2001, p. 130), numa situação de fala, o entendimento mútuo entre os falantes não depende somente de ambos dominarem a estrutura gramatical dos enunciados, os sentidos comuns, mas também de dominarem modos comuns de usar e interpretar a fala. Os participantes podem conhecer os mesmos recursos lingüísticos, o mesmo léxico, a mesma sintaxe, por exemplo, mas podem não conhecer as mesmas regras para interpretar um enunciado, para vê-lo como uma pergunta ou uma repreensão, para entrar em uma conversa e tomar o turno, para saber usar adequadamente o turno de fala. Resumindo, compartilhar os modos de fala faz parte do processo interativo de um grupo.

Toda interação envolve a negociação de sentido determinada pela própria situação e pelas normas que a governam, pois, conforme registro em dicionários, interação significa ação recíproca ou relação de comunicação entre indivíduos ou grupos.

Para Giddens (1993, p. 122), o essencial é que qualquer análise adequada da interação, enquanto produto das capacidades constitutivas dos atores, reconheça que sua 'significância' é contínua e ativamente negociada e não é meramente a comunicação de significados desde já estabelecidos.

A interação verbal é uma tarefa presente indiscutivelmente na vida de todos nós, uma vez que toda ação humana procede de interação. Na opinião de Morato (2004), existe língua porque existem falantes e os falantes existem em função das ações que os instam de várias maneiras e em diferentes níveis de exigência a permanecer em relação a alguma coisa e na relação com alguma coisa. Nas palavras de Geraldi (1991, p. 6),

“Os sujeitos se constituem como tais à medida que interagem com os outros, sua consciência e seu conhecimento de mundo resultam como “produto” deste mesmo processo. Neste sentido, o sujeito é social já que a linguagem não é o trabalho de um artesão, mas trabalho social e histórico seu e dos outros e é para os outros e com os outros que ela se constitui. As interações não se dão fora de um contexto social e histórico mais amplo, na verdade, elas se tornam possíveis enquanto acontecimentos singulares, no interior e nos limites de uma determinada formação social, sofrendo as interferências, os controles e as seleções impostas por esta. Também não são, em relação a estas condições, inocentes. São produtivas e históricas, e como tais, acontecendo no interior e nos limites do social, constroem por sua vez limites novos”.

E, ainda, para Bakhtin/Volochínov (1929/1981, p. 123)

“A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas lingüísticas nem pela enunciação monológica 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”.

Sendo a interação verbal um acontecimento tão recorrente na vida de todos nós, como funcionará na sala de aula? É isso o que pretendo discutir nas seções seguintes.

## **2. Um olhar sobre dados**

**Data da aula: 16 de junho de 2004**

**Série: 7ª (8º ano) A vespertino (35 alunos)**

**Disciplina: Português**

**Professora: Marluce**



A aula começou com os alunos fazendo uma oração (Pai-Nosso)<sup>4</sup>. Em seguida, a professora anunciou que a aula seria sobre produção de textos<sup>5</sup>. Para oferecer aos alunos subsídios para a produção textual que aconteceria em seguida, a ela avisou que eles fariam leitura e responderiam questões sobre alguns textos<sup>6</sup>. Ela esclareceu que os textos escritos pelos alunos seriam recolhidos<sup>7</sup>.

Não tive acesso ao planejamento da aula da professora, mas, pelo andamento das tarefas, penso que a organização desta aula teve as seguintes fases: a) Atividade a ser desenvolvida: leitura oral de alguns textos (narrativos e dissertativos); b) Elaboração oral de questões de interpretação dos textos direcionadas aos alunos; c) Correção oral das questões de interpretação; d) Apresentação de propostas de produção escrita; d) Recolha dos textos.

A professora entregou o primeiro texto: um texto narrativo. A leitura foi feita oralmente. Em seguida, ela deu início às questões<sup>8</sup>.

(Situação 1)

- 1 Pr.: E aí? Gostaram?
- 2 Alguns alunos.: Gostamos!
- 3 Pr.: Por quê? Por que que vocês gostaram? O que que vocês acharam mais interessante aí?
- 4 A11.: Porque fala de adolescentes.
- 5 A12.: É um trem muito doido.
- 6 Pr.: Que mais?
- 7 A13.: Porque tem um homem falando. Homem costuma ser meio machista e aqui tá um pouco diferente. Ele...
- 8 Pr.: Ele tem uma postura diferente?
- 9 A13.: Ele fala que nós mulheres vamos dominar o mundo.
- 10 A14.: É:: e fala também (+) um pouco assim:: que é:: tipo assim (+) que era um assunto pra ficar só entre meninos e ele acabou conversando com menina.
- 11 Pr.: Ele acabou falando com ela porque ele era amigo, não é?
- 12 A13. Fala também do preconceito entre meninos e meninas.
- 13 A15.: Fala também que as meninas não sabem de nada.
- 14 A16.: Que a menina nem sempre tem que ser tímida, mas precisa tomar cuidado pra...
- 15 Pr.: Pra não ser vulgar?
- 16 A16.: Pra não ser vulgar.
- 17 Pr.: Como que/ qual foi o conceito que ele deu pra ela?
- 18 A13.: É:: ele chama o menino/ sente que ele tá protegendo ela.
- 19 Pr.: Fala, Rafael.
- 20 A17.: É:: Eu achei interessante essa história por causa que:: é uma história onde há preconceito entre os meninos e:: uma forma bem/ assim/ dedicada das meninas pra conquistar um amor.
- 21 Pr.: E a linguagem usada aí? Qual que foi a linguagem (+) dos, dos personagens? Uma linguagem bem culta?
- 22 Alguns Alunos: Coloquial!
- 23 Pr.: Coloquial, né?
- 24 Alguns Alunos: Coloquial.
- 25 Pr.: Coloquial! E essa linguagem é bem adequada ao texto?
- 26 Alguns Alunos: É!

<sup>4</sup> A primeira aula começou às 13 horas e terminou às 13 e 50. A segunda começou às 13 e 50 e terminou às 14 e 40.

<sup>5</sup> A professora não especificou que gênero, ou que tipo de texto, seria escrito pelos alunos.

<sup>6</sup> Todos os alunos receberam uma cópia de cada texto. Não tive acesso a nenhum deles.

<sup>7</sup> Novamente, ela não especificou que gênero, ou que tipo, textual seria proposto para escrita. Percebi que a proposta de produção feita posteriormente ocorreu gratuitamente.

<sup>8</sup> Nenhuma das atividades propostas pela professora foi feita em grupos. Assim, percebi ausência de interação dos alunos entre si.



- 27 Pr.: Por quê?
- 28 A14.: É uma conversa de adolescentes. E amigos. É uma conversa de amigos.
- 29 A17.: Discurso direto.
- 30 Pr.: O discurso direto fez ficar mais fácil de entender o texto ou não?
- 31 Vários alunos: Fez. Mais fácil!
- 32 Pr.: Mais fácil!

Nessa primeira situação em observação, percebi que a professora não seguiu roteiro algum na elaboração das questões feitas aos alunos. Ela abre a seqüência pedindo a opinião deles sobre o texto lido (turnos 1, 3 e 6). A partir do que dizem os alunos, ela vai direcionando questões de ordem geral.

Outra consideração que acho por bem fazer diz respeito ao número de alunos que participaram: 07 no total, sendo que os alunos 3 e 4 participam mais que os demais respondendo às perguntas da professora.

Em alguns turnos, a professora direciona a resposta dos alunos (turnos 11 e 23). Em ambas as ocorrências, o uso do marcador discursivo *não é e né*, feito de forma interrogativa, tende a sinalizar a pressuposição de que a professora esperava uma resposta afirmativa à sua questão.

Já em outras ocorrências, ela reitera o que eles disseram antes (turnos 25 e 32). A maioria dos eventos desta seqüência consta de questões feitas para a turma em geral, colocando todos os alunos na posição de questionados e de audiência. Há somente uma vez em que a questão é destinada a um aluno específico (turno 19), isolando-o da posição generalizada de audiência ocupada anteriormente.

A maioria dos turnos produzidos pela professora corresponde a um, ou a alguns, turnos dos alunos. É por meio das perguntas da professora que os subtópicos da discussão central vão sendo nela inseridas e o diálogo se estabelece.

O texto em estudo nessa seqüência trata de um assunto cotidiano da maioria dos jovens<sup>9</sup>. Apesar disso, creio que a professora poderia ter explorado melhor essa questão com os alunos. Certamente isso proporcionaria excelentes momentos de interação entre professora/aluno e aluno/aluno.

Terminado esse primeiro momento da aula, a professora dá início à tarefa de leitura oral do segundo texto, também narrativo. Vários alunos se dispõem a fazer a leitura do texto. Ela escolhe um, que realiza a atividade enquanto os demais seguem na realização da leitura silenciosa. Ela anuncia que a leitura do segundo texto tem como função a comparação entre este e o primeiro.

Terminada a leitura, tem início a exploração do texto.

(Situação 2)

- 33 Pr.: Vocês viram que este texto é diferente na forma, diferente na linguagem, completamente diferente, vamos ver se o assunto, se o tema se é a mesma coisa, tá certo? Cleber?!
- ((o aluno nada diz e a professora retoma a palavra))
- 34 Pr.: Qual a diferença nas datas de escrita do primeiro texto e desse que a gente leu, Papo Íntimo?
- 35 A11.: 1994.
- 36 A12.: É::: 1995.
- 37 Pr.: Mais ou menos numa época bem atual!?
- 38 A12.: 1995.
- 39 Pr.: É atual? Mais ou menos ou não?

<sup>9</sup> A narrativa apresentava um diálogo entre dois personagens, um menino e uma menina. A menina pede alguns conselhos ao menino para tentar entender melhor os meninos e, com isso, conseguir conquistar o garoto de quem ela tanto gosta.



- 40 Alguns alunos: Mais ou menos!  
41 Pr.: Isso aí é quando foi escrito ou quando foi publicado?  
42 Vários alunos: Publicado... publicado.  
43 Pr.: Publicado! ((balança a cabeça afirmativamente)) E o título do texto aí, Papo Íntimo, por que que tem esse título?  
44 Alguns alunos: ((todos falam ao mesmo tempo))  
45 Al3.: Professora, é porque é um assunto particular.  
46 Pr.: Um assunto particular? O Alexandre falou/ é um assunto que ele vai ta falando pra todo mundo, né?  
47 Al3.: Um assunto particular.  
48 Pr.: É um assunto entre dois (+) amigos, não é?  
49 Al4.: Conversa de amigos.

Na situação 2, é possível perceber algumas diferenças em relação à situação 1. Uma delas diz respeito ao número de turnos da professora. Em termos percentuais, esse número é igual à situação 1 (em ambas as situações houve 30% de participação da professora nos turnos). Porém, na situação 2 ocorrem somente 17 turnos, ao passo que na 1 ocorrem 32.

No início da situação 2 (turno 33), a professora, após o término da leitura oral pelo aluno, anuncia que o texto apresenta diferenças em relação ao lido anteriormente. Segundo ela, essas diferenças são no nível da linguagem<sup>10</sup> e da forma<sup>11</sup>. Então ela instiga os alunos a observarem se haverá ou não semelhanças quanto ao assunto, ao tema<sup>12</sup>.

Ainda no início da situação 2, a professora dirige a palavra a um aluno, na expectativa de que ele responderia à sua pergunta indireta. Como o aluno questionado nada respondeu, penso que ele demonstrou também desconhecer o que vem a ser tema e assunto em um texto. Por achar que a professora também não conhece essa diferença, julgo ser justificável que o aluno também tenha ficado sem ação.

No turno 34, a professora pergunta aos alunos sobre a diferença das datas entre o primeiro e o segundo textos lidos. Os alunos acabam não respondendo à questão da forma como ela, certamente, desejava (turno 35, 36 e 38). Isso é percebido na questão seguinte, quando ela pergunta se a época é ou não menos atual (turnos 37 e 39).

Nessa situação, percebi que as solicitações da professora são prontamente atendidas, com exceção da pergunta indireta feita no turno 33, pelo fato de ter sido dirigida a um aluno em particular. As respostas a essas solicitações ora foram feitas de forma coletiva (turnos 40, 42, 44), ora individual (demais turnos). No turno 44, acho interessante o fato de a professora ter confirmado a resposta dos alunos não só reiterando, parafraseando o que eles haviam falado, mas também balançando a cabeça afirmativamente, usando de linguagem não-verbal, e mostrando contentamento com a resposta afirmativa do aluno.

Como na situação anterior, as falas da professora se mostram influenciadas pelo texto em estudo e pelas questões elaboradas por ela naquele instante<sup>13</sup>. Até aqui, ainda não havia

<sup>10</sup> Diferenças quanto à linguagem e a forma são amplas, o que dificulta aos alunos perceberem-nas detectando em que plano se dão. Creio que isso atrapalha a interação.

<sup>11</sup> Embora não tenha tido acesso aos textos, penso que, quanto à forma, eles não apresentaram diferenças consideráveis. Detectei isso a partir da leitura oral feita pelos alunos, quando pude perceber se tratar de duas narrativas.

<sup>12</sup> A forma como a professora questiona os alunos a respeito do assunto e do tema do texto parece mostrar que, para ela, assunto e tema são a mesma coisa. Com isso, hipotetizo que ela não domina bem as características dos gêneros do discurso.

<sup>13</sup> Como a professora não tinha nada anotado, penso que as questões estavam sendo elaboradas naquele momento. Confirma essa hipótese também o fato de ser a primeira aula dela naquela série. Nas aulas seguintes nesse dia, em outras turmas da mesma série, os mesmos textos foram trabalhados, mas questões um pouco diferentes foram elaboradas. Isso também confirma minha hipótese de que as perguntas não seguiam qualquer roteiro de elaboração.



percebido qualquer menção da professora quanto ao gênero textual em estudo. A única menção à questão do gênero feita por ela foi percebida na afirmação de serem os dois textos até então lidos diferentes quanto à forma (turno 33).

Em seguida, a professora convida os alunos para a leitura do próximo texto (Clarissa). Então ela “elege” um aluno para a realização da leitura oral, enquanto os demais acompanham fazendo leitura silenciosa.

(Situação 3)

- 50 Pr.: Vocês acham que esse texto aí também é da mesma época do outro?  
51 Al1.: Não!  
52 Pr.: É de quando mais ou menos que é ele?  
53 Al2.: 1942.  
54 Vários alunos: ((incompreensível))  
55 Al3.: Professora, a menininha deste tamaninho assim (xxx).  
56 Pr.: 60? Quem mais acha? Por que que vocês acham que ele não é da mesma época? Do mesmo período?  
57 Al4.: Porque é outra família.  
58 Pr.: Espera aí só um pouquinho. (+) Fala ((dirigindo-se a uma aluna))  
59 Al5<sup>14</sup>.: Os sonhos que ela tem lá é de antigamente/ que nem de ser uma senhorita.  
60 Pr.: Quem falou outra coisa?(+)(+) Quem falou uma outra coisa aí?  
61 Al6.: Eu não falei nada não!  
62 Pr.: Que que você falou? Você falou uma outra coisa. Repete! ((a professora dirigiu a pergunta ao Al6)).  
63 Al6.: Eu não falei nada não ((o aluno cobre o rosto com as mãos))  
64 Pr.: Quem ouviu o que o Lázaro falou?  
65 Vários alunos: ((incompreensível))  
66 Pr.: Não (+) ele falou que o texto é mais?  
67 Al7.: Feio!  
68 Pr.: Mais feio?  
69 Al6.: Ah (+) ele é mais antigo (+) tipo de (+) eu falei que o texto é:: mais esquisito no tipo de:: é:: (+) a linguagem dele é mais antiga.  
70 Pr.: Mais antiga! (+) Mais ou menos antiga de quando?  
71 Vários alunos: ((incompreensível))

Na situação anterior, percebi que a professora coloca em prática o exercício de poder que a ela foi conferido controlando a participação dos alunos em certas horas aceitando o que eles dizem (turno 70) ou não (turno 66). Porém, notei que, com certa frequência, ela ignora a participação do aluno (turno 60), quando ela dá voz a uma aluna, mas tende a ignorar o que ela diz. Em outro caso, ela não só solicita a fala do aluno, mas acaba colocando o mesmo em situação constrangedora (turno 62) quando o aluno cobre o rosto com as mãos.

Dando continuidade à exploração das ideias trazidas pelo texto, a professora segue sua aula.

(Situação 4)

- 72 Pr.: Então escuta essa informação aqui, ó (+) ((a professora pega a agenda e lê)) o Érico Veríssimo (+) ele nasceu em 1905 e morreu em 1975 (+) foi ele que escreveu esse/  
73 Al1.: Foi década de 60, 50, por causa que tem uns rapazes que usam boina, um e:: assim tira o chapéu.  
74 Pr.: E o comportamento? (+) E o comportamento? Era bem diferente?  
75 Al2.: O comportamento era antigo também, por causa que mostra que as meninas estão:: assim muito mais atenciosas com si mesmo (+) assim é::: se particularizando (+) é::: com (+) um caso assim::: da sandália, do vestido que é uma época assim, que hoje não, já tem é::: menininha aí pequenininha já usa saia, vestido, salto.

<sup>14</sup> Esta aluna é a Al3 da situação 1.



- 76 Al3.: Uai, e vai sair pelada? ((risos))
- 77 Pr.: Isso tudo é por causa do tempo, do período, da época da Clarissa e a época da Amélia, não é? (+) cada uma viveu numa época diferente ((Amélia é personagem do texto anterior)).
- 78 Al4.: Na época da Clarissa era uma época tipo assim/ não podia ser/ não usava muito saia assim pouco irada, hoje em dia oito anos já tem menina com saia curta.
- 79 Pr.: O que que as meninas usavam se elas não usavam saia?
- 80 Al5.: Vestido!
- 81 Al6.: Vestido de crente, professora! ((vários alunos falam ao mesmo tempo e fica incompreensível))
- 82 Pr.: Bom, mas olha só, o comportamento da Clarissa em relação aos meninos, como que é?
- 83 Al7.: Ela era muito tímida.
- 84 Pr.: Ela se parece com a Amélia?
- 85 Alguns Alunos: Não!
- 86 Al8.: A Amélia é atual.
- 87 Pr.: É atual? ((a professora ri)) qual que vocês preferem? (+) qual que vocês acham que agem mais de acordo com valores morais (+) ou com valores (+) a Amélia ou a Clarissa?
- 88 Alguns alunos: A Amélia.
- 89 Al9.: Esse texto aqui é pré-histórico ((a aluna fazia referência ao texto Clarissa))
- 90 Pr.: E de acordo com a linguagem? Qual que é a linguagem desse segundo texto? É uma linguagem coloquial, popular, como que é? ((os alunos nada respondem)) (+)(+) Formal, bem elaborada, não é? É um texto que apesar de ter sido escrito aí há muitos anos ele pode ser lido em qualquer época que o tema, o assunto dele tá atualizado ou não?
- 91 Alguns alunos: Está!
- 92 Pr.: Vai mudar? (+) muda o jeito de falar igual a Amélia e o, e o Galli ((Galli é personagem do primeiro texto lido)) lá falaram do assunto, mas o assunto, o tema é o mesmo, não é? Quais que eram as preocupações da Clarissa? ((os alunos nada respondem)) ou ela não tinha preocupação, como que tá o mundo dela, a vida dela?
- 93 Al10.: Tava se sentindo muito estranho porque os menino pela primeira vez elogiou ela.
- 94 Pr.: Tava mudando, tava começando a mudar, não tava? Isso acontece (+) sempre não é? Com as pessoas. As pessoas nascem, ficam adolescentes se tornam adultas, passam por essa fase, não passam? Ela e a, e a Amélia, as duas passaram pela mesma/ pelo mesma situação, né? Em épocas diferentes, então com comportamento diferente, não foi? Vamo ver um pouquinho agora de outro texto sobre (+) falando justamente desse período da vida da gente que é adolescência ((a professora pega os textos para entregar aos alunos e começa um tumulto. Vários querem fazer a distribuição do texto aos colegas)) calma! Calma! ((o texto é entregue)).

Na situação 4, ocorrem mais falas da professora. Muitas de suas questões não são respondidas pelos alunos e é necessário que ela mesma responda para não perder a seqüência de sua atividade. Nessa situação, nota-se a participação individual de 10 alunos. Os turnos elaborados pela professora são, a maioria, extensos (turnos 90 e 94, por exemplo).

Outro ponto que chama atenção na seqüência anterior, e que se repete em outras seqüências seguintes, é o silêncio dos alunos em relação às perguntas da professora. Nos turnos 90 e 92 houve essa ocorrência. Mesmo a ausência de manifestação dos alunos não significa que houve ausência de resposta, já que, nas palavras de Lacan (apud EMERSON, 1996, p. 156), “toda palavra chama uma réplica (...) não existe palavra sem réplica, mesmo que ela não encontre nada além do silêncio, desde que ela tenha um ouvinte (...)”.

A leitura do texto entregue pela professora é concluída e ela retoma suas questões.

(Situação 5)



- 95 Pr.: É::: o autor desse texto ((trata-se de um artigo científico)) aí, ó, Içami Tiba, é um:::, um::: psicólogo, né? Especializado em (xxx) esse texto aí também ta falando de adolescência (xxx).
- 96 Al1<sup>15</sup>.: Professora, esse texto é mais pra aula de ciência.
- 97 Pr.: Por que que você acha?
- 98 Al1.: É por causa que fala da puberdade.
- 99 Pr.: Ta falando.
- 100 Al1.: Explicando, explicando como que é.
- 101 Pr.: Explicando como, o que que acontece no corpo, com o físico, não é? Quando começa (xxx), quando a pessoa entra na puberdade, na idade da adolescência, né? As mudanças que acontecem no corpo, não é? ((a professora entrega mais um texto, também científico, e um aluno faz a leitura oral))
- 102 Pr.: O primeiro tava falando das mudanças no corpo, não tava? Esse agora ta falando de quê?
- 103 Al2.: Mudanças psicológicas e sociais.
- 104 Pr.: Psicológicas! Por que que acontecem essas mudanças psicológicas de acordo com o texto? (+) Por quê?
- 105 Al3<sup>16</sup>.: Das cobranças.
- 106 Pr.: Das cobranças!
- 107 Al4.: Nem é adulto, nem é criança.
- 108 Pr.: Nem é criança. Que mais? ((os alunos nada dizem)) Quem que já se viu nessa situação? ((vários alunos falam ao mesmo tempo)) Então é uma mudança radical, não é? Na vida da gente? ((alguns meninos citam nomes de meninas da sala que, segundo eles, estão passando por essas mudanças psicológicas)) E os meninos não, né? ((começa um tumulto de vozes)) E os meninos, não? ((continua o tumulto por aproximadamente 1 minuto. Em seguida a professora entrega outro texto, também científico, e um aluno faz a leitura oral. Terminada a leitura, a professora apresenta suas questões)) E esse agora? O que que vocês acharam desse texto? Ta falando de que agora?
- 109 Al5.: Das transformações.
- 110 Pr.: Mais quais agora?
- 111 Al6.: Do contato social.
- 112 Pr.: Do contato social. Por que que é? (+) O que muda aí na vida do adolescente em relação às amizades?
- 113 Al7.: Tem outros tipo de amizade.
- 114 Pr.: Começa a aumentar, a crescer o grupo de amigos, ou diminui?
- 115 Alguns alunos: Aumenta!
- 116 Pr.: O que que é desenvolver o pensamento abstrato?
- 117 Al3.: Começa a pensar um trem errado.
- 118 Pr.: Desenvolver o pensamento abstrato? (+) É? O que por exemplo errado? ((ela faz essa pergunta dirigindo-se ao Al3)).
- 119 Al3.: Ah::: aquilo que a mãe não deixa ele vai lá e faz.
- 120 Pr.: O que que é pensamento abstrato?
- 121 Al8.: Não sei!
- 122 Al9.: Professora, o que que é abstrato?
- 123 Al10.: O que que é abstrato?
- 124 Pr.: Ninguém sabe? (+) Qual que é a diferença de concreto com abstrato?
- 125 Al3.: Concreto é uma coisa que existe.
- 126 Pr.: Que existe! O abstrato não existe? ((a professora ri))
- 127 Al3.: Não sei!
- 128 Al11.: O abstrato é uma coisa que você pode sentir, mas só que não pode pegar.

<sup>15</sup> Esta aluna é a Al3 da situação 1 e Al5 da situação 3.

<sup>16</sup> Este aluno é o Al4 da situação 1.



129 Pr.: Uma diferença básica entre concreto, concreto e abstrato (+) o concreto (+) uma diferença básica entre concreto e abstrato é que o concreto é aquilo que você pode tocar, sentir, cheirar, né? Perceber de alguma forma com os seus, é::: é::: órgãos do sentido, e o abstrato é aquele que ta ligado a emoções, pensamento, à alma, não é? Esse é o mais abstrato, ta ligado ao, ao mundo mais das ideias (+) certo? ((vários alunos falam ao mesmo tempo enquanto a professora passa os olhos sobre o livro didático))

Para mim, a forma como ela conduzia as perguntas sobre os textos não contribuía para a interpretação dos mesmos pelos alunos, uma vez que eram perguntas com foco decodificador somente.

Para Silva (2004, p. 71), a interpretação de um texto é feita com base em hipóteses que o leitor cria sobre o que lê. Essas hipóteses resultam das relações que ele vai estabelecendo desde o início da leitura entre os elementos visuais, as palavras, as frases de um texto e todas as informações que ele pode trazer. Essa atividade está diretamente relacionada à predição, que consiste em antecipar o sentido do texto, eliminando previamente hipóteses improváveis. Até então, a professora não buscou desenvolver com os alunos as relações sobre as quais Silva (2004) se refere.

Desse momento em diante, os turnos da professora passam a ficar muito longos, enquanto que os dos alunos diminuem. Ela pára de fazer perguntas. A seleção do tópico temático feita por ela anula a interação verbal.

Acredito que o tamanho dos turnos dos alunos diminuiu pelo fato de eles não se sentirem capacitados a falar sobre as teorias que a professora começava a explorar. As exposições instrucionais da professora ficam muito evidentes, e ela se atém ao repasse de informações que pretendia transmitir aos alunos.

A partir de então, a estrutura tripartite típica do discurso de sala – turno de iniciação pelo professor, seguido da resposta dos alunos e da avaliação ou correção do professor<sup>17</sup> – diminui. Como os alunos demonstram falta de domínio sobre o texto dissertativo, a professora, inconscientemente talvez, evita perguntas para as quais ela deve saber que os alunos não teriam resposta.

(Situação 6)

130 Pr.: Antes dessa próxima leitura (+) antes de lê vamos fazer uma diferença dos tipos de texto. O texto 1 e o texto 2 é um texto/ é um texto narrativo, não é? Por que que ele é narrativo? ((ela se dirige ao quadro-giz))

131 A12.: Porque o narrador, é::: uma pessoa ta contando, e o autor sabe o que ta acontecendo.

132 Pr.: O texto 1 e o 2 é narrativo porque tem o que lá?

133 A13.: Narração ((a professora sacode a cabeça negativamente e demonstra reprovação no rosto))

134 A11.: Texto narrativo é que tem personagem.

135 Pr.: ((dirigindo-se à A11)) É o que tem personagem ((a professora escreve “personagem” no quadro)) quem são os personagens do texto 1? ((alguns alunos falam nomes de personagens)) (+)(+)(+) e o texto 2? ((novamente alguns alunos citam nomes de personagens do texto 2 e a professora escreve no quadro esses nomes)) tem enredo? Qual que é o enredo do texto 1, a história do texto 1? ((vários alunos falam ao mesmo tempo. Mas nenhum deles responde se o texto tem ou não enredo)).

Da mesma forma que ocorrera no turno 43, no 133 a professora faz uso, mais uma vez, da linguagem não-verbal. Porém, agora ela não só reprova o que dissera o aluno, sacudindo a cabeça negativamente, como também demonstra sua insatisfação na face.

<sup>17</sup> Seqüência IRA (Sinclair & Coulthard, 1975).



Na seqüência da aula, a professora solicita ordem aos alunos, buscando eliminar a dispersão tão característica da situação de interlocução em sala de aula. Concordando com Batista (1997, p. 53), afirmo que a tentativa da professora é fazer com que a atenção dos alunos encontre um centro unificador que vai transformar seus corpos (alunos) num só.

Para mim, o que acontece é que os alunos têm sua atenção voltada para vários assuntos. Como será visto, eles não conseguem, mais uma vez, responder a questão da professora. Por conta de se sentirem incapacitados, voltam à atenção para outros assuntos.

(Situação 7)

136 Pr.: Vamos fazer o seguinte, vocês vão falar um de cada vez, levantar a mão assim, né? Igual tava no começo pra ficar mais fácil, certo? (+) Qual que é o enredo do texto 1? ((os alunos nada respondem e a sala fica, então, em silêncio absoluto. A professora escreve no quadro o que considera enredo desse texto, dando continuidade à aula<sup>18</sup>)) e o narrador do texto 1, qual que é?

137 Al14.: 1ª pessoa!

138 Pr.: 1ª pessoa o narrador do texto 1? ((a professora expressa na face descontentamento com a resposta do aluno)).

139 Alguns alunos: 3ª pessoa.

140 Pr.: 3ª ((ela balança a cabeça afirmativamente)) e o discurso? (+) discurso ((ela chama a atenção de um aluno)) discurso direto tem (+) diálogo, não tem? Discurso direto (+) e no texto 2? Como que é o discurso no texto 2? ((os alunos não prestam atenção ao que a professora diz. Forma-se um pequeno tumulto. Ao fundo, um aluno diz que o discurso do texto 2 é indireto)) Psiu::: Ei, pessoal! O discurso no texto/ do texto 2 qual que é?

141 ((o mesmo aluno que vinha insistentemente dizendo ser indireto o discurso do texto 2 novamente afirma)) Indireto!

142 Pr.: Discurso indireto, né? Porque tem um narrador observador lá é::: contando a história que aconteceu com outras (+) pessoas, não é? O que aconteceu com a Clarissa, contando fatos sobre a Clarissa lá, não é? Discurso indireto! Bom (+) no texto 3, esse texto aqui ó, que fala sobre a adolescência, esse que chama época de tudo, puberdade, também é texto narrativo? (+) é?

143 Alguns alunos: não!

144 Pr.: Não! Esse aí é um texto? (+) ((os alunos nada dizem)) dissertativo! O texto dissertativo ((a professora pára de falar porque novo tumulto começa)) No texto dissertativo você não vai encontrar nada, você não vai encontrar personagens, você não vai encontrar enredo, você não vai encontrar narrador, né? Não tem esses elementos, porque esses elementos são do texto narrativo, não é? Num texto dissertativo a gente vai encontrar uma opinião é::: de/ sobre algum assunto, qual que é o assunto que ta falando no texto 1, no 2, no 3, nesses últimos?

145 Al15.: Adolescência!

146 Pr.: Adolescência. Todos 3 ta falando do mesmo tema, do mesmo assunto, né? Uma opinião sobre o assunto. Tem lá 3 autores, 3 escritores falando do mesmo assunto de formas diferente, não temos? Esse então é o roteirinho mais ou menos do texto dissertativo. Vocês já fizeram texto dissertativo?

147 Alguns alunos: Nã:::.....o!

148 Pr.: Nunca fizeram um texto assim dê a sua opinião sobre tal assunto? ((alguns alunos dizem que não, outros dizem que sim)) mas aí a gente tem, ó, na última parte ((a professora folheia um livro didático)) o último texto aqui ta falando o que que é dissertação, tá? Lê aí Natália ((a aluna faz a leitura solicitada pela professora. O texto que ela lê está no verso de um dos que a professora entregou aos alunos durante a aula)) esse aí é um trechinho do texto dissertativo, ta comentando, ta falando sobre o assunto, sobre o que acontece no corpo do adolescente quando ele entra na, na idade da puberdade, não é? Aí vem é::: uma (+) a parte debaixo do texto aí vem explicando o que que é dissertar. Kátia, lê ((a aluna faz a leitura oral. Em dado momento, a

<sup>18</sup> Ela escreve: “Enredo (história, Mari e Galli conversam sobre um fato acontecido com ela)”.



professora interrompe)) ó, dissertar, escrever um texto dissertativo não é inventar uma história, é falar sobre um determinado assunto, é discutir o assunto, é refletir sobre o assunto, ta? ((a aluna retoma a leitura))

A interrupção da professora reforça minha hipótese de que os alunos não tinham domínio sobre o que é um texto dissertativo. A parte que a aluna estava lendo afirmava que fazer um texto dissertativo não é contar uma história. O que a professora faz é reproduzir o discurso do texto teórico reforçando o que estava sendo lido.

Além da interrupção da professora, outro ponto que gostaria de assinalar na situação anterior é o que acontece no turno 138, elaborado por ela. No seu turno anterior, ela perguntou qual era o narrador do texto 1 e avaliou negativamente a resposta do aluno. Essa ocorrência comprova o que Cazden (1989) afirma. Para a autora, o discurso da sala de aula tem um potencial valor cognitivo, e as perguntas e a avaliação, externalizadas pelo professor, têm um papel central na construção de conhecimentos. Como a pergunta inicial da professora foi respondida indevidamente, ela rediz interrogativamente a resposta do aluno, reforçando sua avaliação negativa com uso de expressão facial, numa tentativa de induzir os alunos à elaboração da resposta correta. Porém, essa resposta correta não foi elaborada, e a professora não retoma a questão inicial.

Em seguida, a professora prossegue com as explicações sobre o texto dissertativo e lança mão de uma tentativa de diferenciá-lo do texto narrativo.

(Situação 8)

149 Pr.: Ó, se no texto narrativo a gente tem personagem, enredo, narrador, discurso, né? Direto ou indireto, no texto dissertativo a gente vai ter no mínimo essas três partes aqui ((ela mostra no quadro as palavras escritas anteriormente)) introdução, desenvolvimento e conclusão. Normalmente a introdução vem no primeiro parágrafo, é quando você vai citar o assunto do qual você vai falar. No restante do texto vem o desenvolvimento e a conclusão, que fica no último parágrafo. Aí no texto de vocês, nesse textinho aí ta falando que o desenvolvimento é um parágrafo só, mas não é só isso, você pode colocar no desenvolvimento no mínimo um, né? Você pode colocar quantos parágrafos for necessário pra você falar do assunto, porque se você puser só 3 parágrafos, de repente seu texto vai ficar curtinho, né? Mas (+) você pode desenvolver o assunto em vários parágrafos, o importante é que você coloque introdução no início, desenvolvimento em seguida e no final conclusão, certo? Todo mundo, olha, todo mundo agora sabe diferenciar bem um texto dissertativo dum texto narrativo? ((os alunos nada dizem)) consegue diferenciar? No narrativo você cria uma história, no dissertativo você faz reflexões sobre um assunto, certo? No narrativo tem personagem, tempo, espaço, narrador, no dissertativo não tem personagem, tempo, espaço, narrador, você não vai encontrar isso lá, certo? ((um aluno, não identificado, confirma o que a professora havia falado)) Então ta. O nosso texto, vocês vai escolher uma das propostas, uma que eu vou colocar no quadro ou dessa que tem aí no final. Termina de lê aí! ((ela pede para que uma aluna leia. A leitura é feita)) aí a gente tem 3 introduções para uma dissertação, vocês podem escolher uma das 3 pra poder continuar ((a professora lê)) A partir de cada uma dessas introduções você pode fazer a sua, a sua dissertação. Cada uma vai dar um rumo diferente pro seu texto e cada um você falar de uma/ de adolescência, mas sobre um aspecto diferente, ou então pode fazer uma narração que eu vou colocar a proposta aqui no quadro também, ta?

O turno anterior (149) é um dos maiores feitos pela professora, quando ela tenta explicar para os alunos o que é um texto dissertativo e qual a diferença deste com uma narração. Percebi uma monologização do discurso da professora (ROJO, 2000), instaurando o silêncio dos alunos.



Por se tratar de um turno no qual ela se apropria de partes teóricas de um texto para explicar o que pretendia, notei certa influência da fala do autor na sua. É bem visível a modificação que a aula tomou então em comparação com o que vinha acontecendo até o momento anterior, quando ela fazia questões sobre os textos.

A manutenção do turno pela professora evidencia ausência de interação verbal entre ela e os alunos. Até então, suas perguntas eram respondidas e corrigidas quando necessário. Quando se instaura o silêncio dos alunos, percebi que o mesmo ocorreu por conta do desconhecimento teórico deles.

Achei interessante quando ela pergunta se todos os alunos conseguem diferenciar uma narração de uma dissertação e os alunos nada respondem. Frente a essa postura, a professora explica mais uma vez algumas diferenças entre os dois tipos de texto, cumprindo o seu papel de repetir uma explicação, quando solicitada verbalmente ou ao perceber a dúvida nos alunos pela sua expressão facial ou pelo seu silêncio.

Para mim, a forma como a professora tenta fazer com que os alunos apreendam a diferença entre um texto narrativo e um dissertativo tende a demonstrar algumas lacunas em sua formação. Digo isso porque ela demonstra querer promover um processo de transferência de saber, e, nas palavras de Lave & Wenger (1996, p. 173), *a aprendizagem nunca é simplesmente um processo de transferência*.

Este turno anteriormente apresentado demonstra que, no final da aula, a professora praticou o que é tão comum na sala de aula:

“Instruir/prescrever e expor, ou seja, usar dois domínios ou esferas sócio-culturais: o de regar o comportamento e o de retomar e transmitir conhecimento acumulado pela humanidade” (ROJO, 2000, s/p).

Apesar de a professora fazer uma explicação teórica aos alunos no trecho anterior, ela não faz uso de termos e expressões comuns a esse tipo de evento. Pelo contrário, o que a professora faz, a meu ver, é se aproximar muito do que ocorre nos discursos privados<sup>19</sup>, apesar de ela ter usado termos metalingüísticos, tais como introdução, desenvolvimento e conclusão, por exemplo.

Na seqüência, a professora passa no quadro a proposta de narração, comenta a mesma e dá uma instrução final.

(Situação 9)

150 Al16.: Prefiro narração!

151 Pr.: Prefere?

152 Al17.: É dois!

153 Pr.: Então ta! ((a professora passa a proposta de redação no quadro. Quando termina de escrever, ela se volta aos alunos)) duas propostas de redação (+) uma, a primeira você pode ((a professora pára de falar. Os alunos estão em desordem)) na primeira você pode imaginar ((ela pára novamente. Os alunos continuam em desordem)) nessa primeira aqui você pode imaginar um encontro entre Clarissa e Mari. Imagina as duas se/ que as duas se encontrem, né? Cada uma com seus valores, com seu comportamento da época e vão conversar é::: criar um diálogo entre elas a respeito do comportamento delas em relação aos garotos, qual o interesse delas é::: em relação aos meninos, como que elas se comportam, ta? E::: conversar as duas. Ou então, imaginar que depois da conversa que teve com Galli, Mari nem contou o garoto que ela é apaixonada, e aí? Como que ela reagiu? O que que aconteceu? (+) ou uma dissertação, pode escolher, ta? Só que tem que entregar até o final da aula ((os alunos começam a escrever os textos)).

<sup>19</sup> Isso chama atenção pelo fato de, segundo Rojo (2000, s/p), o espaço social da escola ser mais público que privado (se comparado à instituição familiar, por exemplo).



A partir de então, os alunos engajam-se na atividade escolar seguindo as orientações da professora. As ações desenroladas até o final da aula revelam a estrutura assimétrica entre professora e alunos.

### 3. Os textos produzidos pelos alunos

A professora Marluce, como pôde ser percebido na transcrição da aula na seção anterior a esta, apresentou aos alunos três propostas de redação, as quais colocamos na seqüência (primeiro as duas propostas de produção narrativa, seguida da de produção dissertativa):

- 1- Imagine um encontro entre Clarissa e Mari e elabore um diálogo entre as duas a respeito do interesse e do comportamento delas em relação aos garotos.
- 2- Imagine que, depois da conversa que teve com Galli, Mari reencontrou o garoto de quem gosta muito. O que aconteceu?
- 3- Faça uma dissertação a partir de uma das três introduções a seguir:
  - a) A adolescência é um período de muitas transformações, o corpo passa por mudanças e altera-se o modo de encarar a vida.
  - b) A adolescência é um período de angústia e sofrimento, medo e insegurança? Ou é um momento de encontros e alegrias com a descoberta de novas possibilidades de vida? Ou será tudo isso ao mesmo tempo?
  - c) A adolescência é um furacão na vida de qualquer pessoa, tudo parece sair do lugar, nada continua a ser o que era.

Dos 32 textos produzidos pelos alunos, 19% atenderam à primeira proposta, 65% a segunda e 16% à terceira. Na prática, o que dois alunos disseram sobre preferir textos narrativos (turnos 150 e 152) realmente aconteceu.

Com relação à primeira proposta de redação, nem todos os alunos fizeram o que foi solicitado pela professora: apenas 33% fizeram um diálogo no qual as duas personagens falavam a respeito do comportamento delas em relação aos garotos; 67% fizeram diálogo, mas com as personagens falando sobre outros temas, exceto a respeito do comportamento delas em relação aos garotos.

As narrativas feitas a partir da primeira proposta são, na verdade, um recontar das duas histórias lidas anteriormente com a inserção de algumas informações novas. A forma como os alunos conduziram os textos demonstram a assimilação que fizeram das palavras dos outros<sup>20</sup> e o calar de sua própria voz.

Com relação à proposta de texto dissertativo, 60% fizeram a partir da primeira introdução, 20% a partir da segunda e 20% a partir da terceira.

Analisando os textos escritos, percebi que a maioria deles não traz marcas da interação verbal ocorrida entre a professora e os alunos. Isso acaba sendo óbvio, uma vez que pude perceber a ausência de construção de interação entre a professora e os alunos. Apenas 3% dos textos produzidos trazem essas marcas. Nenhum dos textos narrativos traz essas marcas. Penso que isso tenha ocorrido pelo fato de os alunos, como demonstrado ao longo da aula, terem mais domínio sobre o texto narrativo e não sentirem necessidade de recorrer ao que fora colocado antes. Sua proficiência foi, portanto, suficiente para a redação dos diálogos solicitados pela professora.

Os textos que trouxeram essas marcas são dissertativos. Também não é difícil imaginar porque tais marcas apareceram no texto dissertativo. Os alunos deixaram claro que não

<sup>20</sup> Dos autores dos textos lidos no caso.



dominavam essa tipologia textual. Certamente ainda não haviam acontecido momentos de internalização dos conhecimentos teóricos acerca dos textos dissertativos. Comprovei isso através do baixíssimo número de textos dissertativos produzidos. Outra comprovação aparece justamente nos fragmentos do texto que apresento na seqüência.

O primeiro parágrafo do texto escolhido por mim já havia sido indicado anteriormente pela proposta de redação. O segundo parágrafo redigido pelo aluno traz o seguinte<sup>21</sup>:

“Começam a surgir pêlos nas partes íntimas. Aliás, a adolescência é marcada pela presença de pêlos”.

As informações trazidas pelo aluno no parágrafo em destaque não surgiram a partir das falas da professora. Mas sim num dos textos científicos lidos em sala de aula. Para mim, após a leitura do texto, a professora poderia ter aproveitado as informações dele e instaurado alguns momentos de interação muito eficientes. Pelo que pude perceber do que a professora disse a respeito do texto de onde o aluno retirou as informações aqui mostradas (turnos 95 a 101), nada de novo foi acrescentado. Não houve, para mim, uma interação que proporcionasse novos conhecimentos aos alunos, ou que ampliasse o que o texto já trazia explicitamente.

O aluno colocou no parágrafo o mesmo que aparece no texto<sup>22</sup>. O que ele fez foi o que Bakhtin (1934/1935), num ensaio dos anos 30, chama de “recitar de cor” (EMERSON, 1996). Segundo o autor, ao recitar, a palavra dos outros tem autoridade: é distanciada, é tabu, e não pode haver nenhum jogo com o contexto situacional. Não se pode, sequer, acalentar a possibilidade de duvidar dela; então, não se pode entrar em diálogo com ela. Com isso, percebi que o aluno deixa de interagir com o texto original, talvez pelo fato de não ter notado interação promovida pela professora na condução da aula.

No parágrafo seguinte, tem-se evidenciado o diálogo do texto do aluno com o texto oral construído pela professora durante a aula.

“Há mudanças físicas e psicológicas em cada adolescente. Ser adolescente não é nem ser adulto e nem ser criança. O adolescente segue o ‘caminho do meio’”.

O primeiro período do texto do aluno traz trechos do que fora falado pela professora e pelos alunos durante a apresentação do primeiro texto científico lido em sala (turnos 103 e 104, por exemplo). O segundo período também traz parte das falas, de forma bem explícita, aliás, como pode ser percebido no recorte dos turnos da aula a seguir:

102 Pr.: O primeiro tava falando das mudanças no corpo, não tava? Esse agora ta falando de quê?

103 Al2.: Mudanças psicológicas e sociais.

104 Pr.: Psicológicas! Por que que acontecem essas mudanças psicológicas de acordo com o texto? (+) Por quê?

105 Al3<sup>23</sup>.: Das cobranças.

106 Pr.: Das cobranças!

107 Al4.: Nem é adulto, nem é criança.

108 Pr.: Nem é criança. Que mais? ((os alunos nada dizem)) Quem que já se viu nessa situação? ((vários alunos falam ao mesmo tempo)) Então é uma mudança radical, não é? Na vida da gente?

<sup>21</sup> Optei por adaptar o texto escrito pelo aluno às normas da ortografia oficial.

<sup>22</sup> Embora não tenha ficado com cópia dos textos, ouvi a leitura oral, revista no momento da transcrição da aula.

<sup>23</sup> Este aluno é o Al4 da situação 1.



Em ambas as ocorrências, notei a evidência do pensamento de Bakhtin, quando este dizia que as palavras não provêm de dicionários, mas de situações dialógicas concretas. Ainda sob a perspectiva de Bakhtin, as palavras usadas pelo aluno, as quais evocam dois discursos, o do texto científico e o de um colega, evocam contextos de uso anteriores. Em ambos os casos, também, percebi que as palavras do aluno suscitam a questão da autoridade.

Convém esclarecer que o autor do texto em observação não foi o autor da fala nem é adulto, nem é criança, da qual ele se apropriou. Achei interessante a estratégia do autor do texto para justificar o que seria não ser nem adulto, nem criança. Para ele, não resta outra saída ao adolescente a não ser escolher “o caminho do meio”, o que, aparentemente, evidencia um processo criativo do aluno, uma produção do conhecimento, resultado da interação aluno/texto.

#### 4. Algumas considerações finais

A partir da observação dos dados, notei que a professora demonstrou assumir sua posição enunciativa através de seu poder no espaço pedagógico. Percebi que as suas posturas demonstraram uma busca pela reprodução de um cotidiano de trabalho, da manutenção de obrigações institucionais e do cumprimento de expectativas do conjunto das pessoas envolvidas nas relações sociais da escola<sup>24</sup>. O discurso da professora em observação acabou desdobrando-se em inúmeras vozes, tais como a voz do currículo (que determina um conteúdo escolar a ser ensinado), a da atitude disciplinar em relação aos alunos e a da instituição escola.

Os diálogos estabelecidos entre ela e os alunos apresentaram forte tendência à assimetria, sendo protagonizados pela professora, a qual tinha a incumbência de iniciar, orientar, dirigir e concluir as trocas conversacionais. O “roteiro” estabelecido para a conversação entre a professora e os alunos parecia tão bem definido, que não houve interrupção da fala dela. Os alunos demonstraram saber claramente que só tinham autorização para falar quando a professora concluísse sua fala, ou quando solicitasse a participação deles.

Essa assimetria acaba por descaracterizar o que seria uma conversação em seu sentido próprio. Digo isso concordando com Marcuschi (1986), que discute que o diálogo simétrico implica o fato de os participantes terem os mesmos direitos em relação ao que, quanto e quando falar. Na aula em observação neste estudo, isso não foi percebido. Porém, não é difícil entender o porquê desta não percepção, uma vez que a distância social entre os alunos e a professora determina a assimetria<sup>25</sup>.

Para Rojo (2000, s/p), a situação de assimetria presente na sala de aula é configurada pela presença de um enunciador em posição dominante em pelo menos dois domínios do saber: o domínio cognitivo e o domínio sócio-cultural. A presença do enunciador dominante pressupõe a existência do destinatário dominado.

Ainda em relação à percepção da assimetria na sala de aula da professora Marluce, gostaria de salientar que a participação individual dos alunos era bem discreta. Muitas das suas manifestações dos alunos feitas coletivamente. Nas ocorrências individuais, notei que eram quase sempre os mesmos alunos que participavam. Muitos sequer se manifestavam e outros só falavam quando requisitados pela professora.

Não houve momentos de interação verbal dos alunos entre si. Mesmo durante a realização da escrita do texto proposto pela professora eles trabalhavam individualmente. A

<sup>24</sup> Para Rojo (2000, s/p), o professor exerce sobre o aluno o poder dominante de regular, normalizar e regerar. Esse poder é atribuído a ele pela hierarquia institucional.

<sup>25</sup> Nas palavras de Bordieu (1974), as relações de força entre os integrantes de um grupo, bem como as relações existentes entre seus interlocutores, são determinantes para a sua definição.



prática do trabalho individual executada pela professora, a meu ver, não foi positiva, pelo fato de sermos sociais e pelo fato de que uma pessoa individual é simplesmente um espécime biológico num grupo (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 1929/1981).

O fato de os alunos terem sido responsáveis pela maioria dos turnos (52%) indica que houve interação verbal entre eles e a professora, embora seja uma interação autoritária, uma vez que tão somente respondiam àquilo que a professora perguntava. Como foi possível perceber na transcrição da aula, poucas foram às vezes em que os alunos não tinham participação apenas para responder alguma pergunta feita pela professora. A professora não fez com que os alunos falassem com ela, mas falassem para ela.

A hipótese inicial levantada foi, de certa forma, confirmada. Digo de “certa forma” pelo fato de que acreditava que as marcas da interação verbal seriam detectadas em qualquer gênero ou tipo textual elaborado pelos alunos. Porém só percebi as marcas no texto do tipo dissertativo.

Para concluir, gostaria de salientar que a aula da professora Marluce se mostrou como um evento tenso, no qual não houve oportunidades de construção efetiva da linguagem pelos alunos. A professora e os alunos não praticam, pelo menos na aula aqui observada, outra função social da linguagem: a de conversar sobre assuntos externos ao ambiente escolar. Acho que o exercício dessa função na sala de aula propicia uma excelente oportunidade para a prática da linguagem, bem como gera um clima de confiança para a expressão do aluno.

## 5. Referências bibliográficas

BAKHTIN, M./VOLOCHÍNOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. São Paulo: Editora Hucitec, 1929/1981.

BAKHTIN, M. “O Discurso no Romance”. In: **Questões de literatura e de estética (a teoria do romance)**. São Paulo: Hucitec, 1934/1935, p. 71-165.

BATISTA, A. A. G. **Aula de português: discurso e saberes escolares**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BORDIEU, P. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectivas, 1974

CAJAL, I. B. “A Interação de Sala de Aula”: como o professor reage às falas iniciadas pelos alunos?” In: COX, M. I. P. & ASSIS-PETERSON, A. A. (org.). *Cenas de sala de aula*. Campinas: Mercado de Letras, 2001, p. 125-160.

CAZDEN, C. **Classroom discourse**. Porstmouth, N. H.: Heinemann, 1989.

EMERSON, C. “O Mundo Exterior e o Discurso Interior: Bakhtin, Vygotsky e a internalização da língua”. In: DANIELS, H. (org.). *Uma introdução a Vygotsky*. São Paulo: Edições Loyola, 1996, p. 139-163.

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

GIDDENS, As. **Novas regras do método sociológico**: uma crítica positiva às axiologias interpretativas. Lisboa: Gradiva, 1993.



LAVE, J. & WENGER, E. “Prática, Pessoa, Mundo Social”. In: DANIELS, H. (org.). **Uma introdução a Vygotsky**. São Paulo: Edições Loyola, 1996, p. 165-173.

MARCUSCHI, L. A. **Análise da conversação**. São Paulo: Ática, 1986.

MOITA LOPES, L. P. da. **Oficina de linguística aplicada**. Campinas, Mercado de Letras, 1996.

MORATO, E. M. “O Interacionismo no Campo Lingüístico”. In: MUSSALIN, F. & BENTES, A. C. (org.). **Introdução à linguística: fundamentos epistemológicos**. Volume 3. São Paulo: Cortez, 2004, p. 311-351.

ROJO, R. H. R. “Interação em Sala de Aula e Gêneros Escolares do Discurso: um enfoque enunciativo”. In: *Anais do II congresso nacional da ABRALIN*. Florianópolis: UFSC/ABRALIN. CD-ROM, 2000.

SILVA, S. R. da. “Leitura em Língua Materna na Escola: por uma abordagem sócio-interacional”. In: *Trabalhos em linguística aplicada*. Nº 43 (1), pp. 69-81. Campinas: UNICAMP, 2004.

SINCLAIR, J. & COULTHARD, R. M. **Towards an analysis of discourse: the English used by teachers and pupils**. London, Oxford University Press, 1975.

## 6. Anexo

### 1. Sinais utilizados na transcrição (adaptado de MARCUSCHI, 1986)

:::	alongamento da vogal
(+)	pausa de 01 segundo
(+)(+)	pausa de 02 segundos
(+)(+)(+)	pausa de 03 segundos ou mais
/	corte na unidade falada
(( ))	comentário do analista
(xxx)	Incompreensível