

Vilson J. Leffa
(Organizador)

A Interação na Aprendizagem das Línguas

2^a
Edição



A INTERAÇÃO NA APRENDIZAGEM DAS LÍNGUAS

**Universidade Católica
de Pelotas (UCPel)**

**Chanceler:
D. Jayme Henrique
Chemello**

**Reitor:
Alencar Mello Proença**

**Pró-Reitora Acadêmica:
Myriam Siqueira da Cunha**

**Pró-Reitora de
Pós-Graduação, Pesquisa e
Extensão:
Vini Rabassa da Silva**

**Pró-Reitor Administrativo:
Carlos Ricardo Gass Sinnott**

**Diretor da
Escola de Educação:
Clarisse Siqueira Coelho**

**Coordenadora do Curso de
Mestrado em Letras:
Carmen Lúcia Barreto
Matzenauer**

**Associação Nacional de
Pós-Graduação
e Pesquisa em Letras
e Linguística
(ANPOLL)**

Biênio 2005-2006

**Presidente
Elisabeth Brait**

**Vice-Presidente
Sírio Possenti**

GT Linguística Aplicada

**Coordenador:
Vilson J. Leffa**

**Vice-Coodenador:
Renilson Menegassi**

Vilson J. Leffa
(Organizador)

A INTERAÇÃO NA APRENDIZAGEM DAS LÍNGUAS

2ª. Edição

Pelotas
EDUCAT
2006

© Vilson J. Leffa/UCPel/ANPOLL

**Produção Editorial: Editora da Universidade Católica de
Pelotas (UCPel)**

**Rua Félix da Cunha, 412 — 96010-000 — Pelotas/RS
Fax (0-XX-53)3225-3105**

**Impressão: UCPel - Tecnologia Digital DocuTech Xerox do
Brasil**

Editoração Eletrônica: Ana Gertrudes G. Cardoso

ISBN 85-7590-005-6

**I61 A interação na aprendizagem das línguas / [Organi-
zado por] Vilson J. Leffa. – Pelotas:Educat, 2006.
254 p.**

**1. Língua – estudo e ensino. 2. Lingüística Aplicada.
I. Leffa, Vilson J. [org.].**

CDD 418

**Ficha catalográfica elaborada pela bibliotecária Cristiane de
Freitas Chim CRB 10/1233**

Sumário

<i>Apresentação</i>	1
Sonia Aparecida Lopes Benites <i>O professor de português e seu discurso</i>	7
Rita Maria Diniz Zozzoli <i>Atividades de reflexão gramatical na sala de aula e autonomia relativa do sujeito</i>	27
Douglas Altamiro Consolo João Paulo Vani <i>Ensino de línguas na escola: um estudo transversal da interação em sala de aula</i>	47
Roseanne Rocha Tavares <i>Estratégias de negociação da imagem em sala de aula de língua estrangeira</i>	75
Josalba Ramalho Vieira <i>Analisando a interação aluno-pesquisador em momentos de conflito durante a pesquisa interventiva</i>	101
Francisco José Quaresma de Figueiredo <i>A aprendizagem colaborativa: foco no processo de correção dialogada</i>	125

Abuêndia Padilha Pinto	
<i>O sócio-construtivismo e sua influência no processamento da leitura-escrita dos aprendizes</i>	159
Vilson J. Leffa	
<i>Interação simulada: Um estudo da transposição da sala de aula para o ambiente virtual</i>	175
Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva	
<i>Feedback em ambiente virtual</i>	219

Apresentação

Podemos dizer, sem exagero, que tudo interage no universo, desde a teoria do caos até o poema de William Blake – aquele que Ernest Hemingway usou como título de seu livro *Por quem os sinos dobram*. Lá no poema está escrito, explícito e nas entrelinhas, que nenhum homem é uma ilha, isolado no mundo, mas é parte do continente, tão inserido na humanidade que nem mesmo a morte o separa dos outros. Que Hemingway, considerado por muitos como o protótipo do individualismo americano, cite este poema de Blake, pode ser um fato surpreendente – até nos darmos conta de que tudo é interação. A Física falará das partículas mínimas que compõem a estrutura do átomo; a Astronomia, do sistema solar e das galáxias. Na Linguística Aplicada, falaremos da Hipótese do Input, da ZDP de Vygotsky, do andaime de Bruner, da revisão colaborativa, das comunidades discursivas, da teoria da processabilidade de Pienemann (1998), e assim por diante. Eu diria que uma abordagem interacional é a maneira mais adequada de ver o todo sem perder as partes e como tudo se relaciona entre si.

Se, por um lado, parece que tudo já foi dito sobre interação, por outro, é impossível não continuar falando sobre interação, quer nos afinemos com o construtivismo de Piaget, com a teoria sócio-cultural de Vygotsky, com a teoria do caos ou, mais recentemente com a hipótese interacional de Rod Ellis (1999). Tudo o que existe no universo que conhecemos, pessoa ou objeto, só pode ser transformado pela interação com outros objetos ou pessoas.

APRESENTAÇÃO

Ninguém aprende sozinho, como também ninguém cresce, vive, sofre ou morre sozinho; estamos sempre agindo e reagindo com o contexto que nos cerca. A filosofia, a literatura e todas as ciências, das exatas às humanas, parecem concordar nesse ponto. Como já dizia Ortega y Gasset, na sua tentativa de estabelecer a realidade última, na qual tudo se baseia: “Eu sou eu e minhas circunstâncias”.

O processo de interação é, portanto, um aspecto fundamental da aprendizagem. Envolve sempre algum tipo de negociação, que pode ocorrer em três planos diferentes: (1) entre as fontes de conhecimento de uma pessoa como, por exemplo entre o conhecimento que posso ter de um determinado tópico de leitura e meu domínio do léxico da língua; (2) entre uma pessoa e outra como, por exemplo, entre dois alunos na tentativa de interpretar um poema; (3) entre uma pessoa e um objeto como acontece, por exemplo, num jogo de computador, onde, por simulação, o usuário pode jogar uma partida de xadrez, construir um império ou administrar uma empresa. Este livro, em seus nove capítulos, aborda cada uma dessas questões, partindo da perspectiva do ensino de línguas, tanto materna como estrangeiras.

Os dois primeiros capítulos abordam o problema do ensino da língua materna. Iniciamos com o trabalho de Sonia Aparecida Lopes Benites, *O professor de português e seu discurso*, onde se mostra a interação dos diferentes discursos que estão presentes na ação do professor em sala de aula. A autora parte da fundamentação teórica da análise de discurso de linha francesa e faz uma análise do discurso do professor de língua portuguesa em escolas de ensino fundamental. Após descrever os diversos componentes que atuam na formação desse professor – incluindo, por exemplo, os PCNs, a tradição escolar, a pressão dos

pais – a autora levanta os dados da sala de aula e mostra a divergência entre a teoria e a prática: de um lado, um discurso coerente, aparentemente baseado numa concepção teórica bem fundamentada; do outro, uma prática tradicional, de concepção preconceituosa da língua.

No segundo capítulo, Rita Maria Diniz Zozzoli, em *Atividades de reflexão gramatical na sala de aula e autonomia relativa do sujeito*, mostra o papel de elementos institucionais, dentro e fora da sala de aula, na formação do aluno leitor e produtor de textos. A gramática é vista como um elemento de ligação entre fenômenos que se interpenetram, dando conta da interação que ocorre não só entre leitura e escrita, mas também entre o psicológico e o social. Ao contrapor o tradicional com o inovador, a autora mostra a importância do diálogo na aprendizagem, levando o aluno a uma participação ativa, envolvendo-o com o seu dizer e fazendo-o posicionar-se em relação ao que está sendo ensinado.

O terceiro capítulo, *Ensino de línguas na escola: um estudo transversal da interação em sala de aula*, de Douglas Altamiro Consolo e João Paulo Vani, faz uma transição entre língua materna e línguas estrangeiras. São dois estudos, envolvendo duas escolas, duas disciplinas (língua estrangeira e língua portuguesa) e dois níveis de ensino (fundamental e médio). Os resultados, com algumas exceções, parecem apontar para uma insatisfação geral: dos professores em relação aos alunos, dos alunos em relação aos professores e de todos com a instituição, incluindo aí os materiais didáticos usados.

Os cinco capítulos seguintes mostram a importância da negociação na construção do conhecimento. Por alguma coincidência, são todos estudos feitos em sala de aula de língua inglesa; o que demonstra talvez a necessidade

APRESENTAÇÃO

maior de negociação quando os níveis de competência são mais variados, não só entre uma pessoa e outra, mas também entre diferentes fontes de conhecimento na mesma pessoa (conhecimento de mundo, por exemplo, interagindo com e compensando falta de competência lexical).

No quarto capítulo, Roseanne Rocha Tavares, em *Estratégias de negociação da imagem em sala de aula de língua estrangeira*, investiga como os alunos e professores tentam preservar a face por meio de estratégias discursivas. Para isso, a autora realiza uma micro-análise de aulas de inglês no ensino médio, enfocando cinco estratégias: de convívio, institucional, pedagógica, de cooperação e espontânea. Entre as conclusões, a autora destaca que a estratégia mais usada foi a de convívio, embora pudesse ter sido mais bem direcionada para o conteúdo pedagógico.

Em seguida, Josalba Ramalho Vieira, em *Analisando a interação aluno-pesquisador em momentos de conflito durante a pesquisa interventiva*, descreve uma experiência de leitura de poesia em língua inglesa, partindo dos conflitos que surgiram durante a pesquisa, envolvendo a pesquisadora (especialista) e os alunos da turma (aprendizes). Vários exemplos de tensão são apresentados e descritos em detalhes na leitura do texto poético, que, embora exercida em ambiente colaborativo, dá origem a conflitos e imprevisibilidades que desestabilizam os papéis sociais de especialista e aprendiz, pela alta complexidade dos enunciados metafóricos.

A interação de alunos entre si, é analisada por Francisco José Quaresma de Figueiredo, em *A aprendizagem colaborativa: foco no processo de correção dialogada*. O autor descreve em detalhes como os alunos, em aula de língua inglesa, corrigem oralmente o texto do outro e mostra os efeitos que esse tipo de correção dialógica tem

no processo de aprendizagem. Os resultados sugerem que à medida que os alunos interagem mais entre si, fazendo com que o discurso da sala de aula deixe de ser dominado pelo professor, cria-se um comprometimento maior do aluno, que se sente mais envolvido com sua própria aprendizagem.

Abuêndia Padilha Pinto, em *O sócio-construtivismo e sua influência no processamento da leitura-escrita dos aprendizes*, vê a interação mais como um mecanismo de compensação entre diferentes fontes de conhecimento. A autora faz um estudo do papel dos processos metacognitivos na compreensão de leitura, usando como sujeitos alunos universitários pós-graduandos em aulas de inglês instrumental. Mostra que a instrução em estratégias metacognitivas, mesmo com alunos adultos, tende a produzir bons resultados.

Os dois capítulos seguintes, meu e da Professora Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva, debatemos a interação em ambiente virtual, com foco tanto na interatividade (subjetividade-objeto) como na interação propriamente dita (entre subjetividades). Ambos, no entanto, vemos o computador como um mediador do processo de interação.

No meu trabalho, *Interação simulada: Um estudo da transposição da sala de aula para o ambiente virtual*, tento investigar como a ação do professor pode ser ampliada pelo computador, visto como um artefato social que pode tornar o professor menos ausente no ensino a distância. Descrevo um sistema de autoria que estamos testando para o ensino de línguas mediado por computador. A conclusão é de que o sistema proposto, apesar de suas limitações óbvias, pode auxiliar o aluno na construção do sentido do texto.

APRESENTAÇÃO

No último capítulo, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva, em *Feedback em ambiente virtual*, faz um levantamento dos diferentes tipos de feedback que podem ocorrer tanto na interação homem-máquina como na interação entre subjetividades, neste caso, considerando a sala de aula presencial e a virtual. A ênfase do capítulo está no feedback da sala de aula virtual. A conclusão da autora é que o feedback, na medida em que move toda a interação em ambiente virtual, pode ser o grande responsável pelo sucesso ou fracasso de um curso a distância.

REFERÊNCIAS

ELLIS, R. *Learning a second language through interaction*. Amsterdam: Benjamins, 1999.

PIENEMANN, M. *Language processing and second language development*. Amsterdam: John Benjamins, 1998.

Pelotas, Janeiro de 2003.

Vilson J. LEFFA
(Organizador)

O professor de português e seu discurso

Sonia Aparecida Lopes BENITES
Universidade Estadual de Maringá

INTRODUÇÃO

Este trabalho visa apresentar os resultados de uma pesquisa de cunho interpretativo, realizada junto a professores do ensino fundamental, das redes particular, estadual e municipal de Maringá - Paraná, no período compreendido entre os anos de 1996 e 2000, com o objetivo de deprender a imagem do professor de língua materna que atua no nível fundamental, a partir da análise de seu discurso e de evidências de sua prática pedagógica.

Durante esse período, ministramos diversos cursos de atualização, versando sobre temas referentes ao ensino de língua materna, escolhidos pelos coordenadores de área, em conjunto com os professores dos estabelecimentos envolvidos. Para facilitar o atendimento das expectativas dos interessados e uma construção mais aproximada da imagem de suas necessidades, era-nos freqüentemente facultado o acesso ao material didático da clientela atendida por esses docentes.

O planejamento de cada curso era, igualmente, subsidiado por informações sobre a formação educacional dos profissionais atingidos, bem como sobre seu envolvimento nos chamados cursos de educação continuada. Essas in-

O PROFESSOR DE PORTUGUÊS E SEU DISCURSO

formações e os primeiros contatos com os cursistas revelavam uma clientela atualizada, detentora de um domínio significativo de conhecimentos relativamente sofisticados sobre as diversas correntes da pragmática, bem como de noções de Análise do Discurso e Lingüística Aplicada.

Entretanto, no decorrer do curso, podiam ser também ouvidas, no discurso de cada professor participante, vozes conservadoras, provenientes do trabalho proposto por grande parte dos livros didáticos e da sociedade em geral, que, vislumbrando deterioração no uso de língua do brasileiro médio, clama por um ensino de língua segundo os moldes tradicionais, aqueles dos quais, aliás, a maioria dos professores se originou. Nos cursos, essas vozes eram ouvidas nos momentos em se discutiam conteúdos e metodologias, aspectos práticos referentes à atuação em sala de aula, quando os professores revelavam assumir posturas rigorosamente normativistas ou estruturalistas, como forma de operacionalização das teorias acima mencionadas, tidas como conhecidas. Nesses momentos, os depoimentos refletiam uma posição negativa frente às propostas metodológicas condizentes com os objetivos que os professores haviam afirmado perseguir. Não raro, essa postura era atribuída também aos pais dos alunos, que, segundo os professores, “consideram que o ensino tradicional funcionava muito bem, por isso não vêem motivo para mudanças” (T.R.P, professora da rede estadual, que freqüentou um curso de atualização em 1998).

Surgiu, a partir daí, o questionamento: Quem é o professor de português? Qual a sua identidade? Em seu discurso didático-pedagógico pareciam conviver, heterogênea e paradoxalmente, a tradição e a modernidade, o velho, que transmite segurança, e o novo, que, apesar de despertar desconfiança, confere prestígio. O conflito daí

decorrente gerava, com freqüência, aflição, desencanto e uma baixa auto-estima.

Contribuíam, para a manutenção desse estado de coisas, os papéis cristalizados de alunos e professores, o que levava à constatação de que a propalada interação professor/aluno não ocorre na prática, fazendo a relação deteriorar-se, propiciando o menosprezo ou a ironia de alunos frente a observações do professor, e representando um bloqueio ao envolvimento de todos em situações que poderiam ser significativas para o processo de ensino-aprendizagem.

Decidimos, a partir daí, buscar explicação para a multiplicidade de vozes que caracteriza o discurso do professor na concepção teórica de heterogeneidade discursiva, tal como concebida por Authier-Revuz (1982); para o entendimento do mosaico que constituía sua imagem, baseamo-nos em Hall (1997). As reflexões daí decorrentes, a exemplificação e os comentários acerca das vozes “inovadoras” e “conservadoras” que constituem o discurso do professor são o objeto do presente artigo.

Embora nos interessemos particularmente pela materialidade lingüístico-discursiva, procuraremos não perder de vista o não dito, as lacunas deixadas entre um dizer e outro, bem como as diferentes formas de dizer. Em um segundo momento, centraremos nossa atenção na prática do professor, através da análise de cadernos dos alunos, de forma a identificar as posições ideológicas presentes tanto no discurso quanto na ação.

O PROFESSOR DE PORTUGUÊS E SEU DISCURSO

A QUESTÃO DA IDENTIDADE

Segundo Hall (1997), mais apropriado que falar em identidade é falar em identificação, para fazer referência a esse processo, em constante construção e reformulação, típico do ser humano. Para o autor, a identidade do sujeito pós-moderno não é fixa, mas define-se historicamente, variando de acordo com as representações e interpelações culturais. Isso faz dele um ser incoerente, portador de identidades contraditórias. Não se trata, portanto, de ser de uma forma ou de outra, mas de ser de uma forma e de outra:

O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um "eu" coerente. Dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas. (Hall, 1997, p. 12)

Partindo do princípio de que as palavras são constitutivas da identidade do sujeito, procuramos interpretar os sentidos contidos no discurso do professor de língua portuguesa. Como pressupomos que esse discurso não é uno, homogêneo e tampouco original, seria mais apropriado falarmos sobre os discursos do professor, e identificar as diferentes vozes neles presentes. Evidentemente, faz-se imprescindível, igualmente, a consideração das condições de produção desses discursos, isto é, sua historicidade e o contexto sócio-ideológico em que foram produzidos, ao lado de sua prática pedagógica.

Dessa forma, o professor de língua portuguesa será visto, neste trabalho, como um sujeito cuja identidade encontra-se em mudança constante, portador de um discurso

SONIA APARECIDA LOPES BENITES

heterogêneo, constituído por outros discursos, sobre os quais, na maioria das vezes, não tem o menor controle.

Identificando-se com diferentes domínios do saber, os professores sujeitos demonstram filiações a diferentes Formações Discursivas, marcadas histórica e ideologicamente ora pela escola tradicional, ora pela estrutural ou por uma concepção interacionista. Desfazem, assim, a noção de unicidade e homogeneidade que o sujeito julga inerentes a si (cf. a concepção freudiana), revelando uma multiplicidade de dizeres tensos, oriundas de sujeitos heterogêneos que se movem de uma posição-sujeito a outra, deixando marcas de seu percurso histórico e de sua auto-identificação como professores atualizados e modernos.

HETEROGENEIDADE DISCURSIVA

O conceito de heterogeneidade do sujeito e do discurso, formulado por Jacqueline Authier-Revuz (1982), tem origem em duas fontes: a concepção do duplo dialogismo bakhtiniano e a abordagem freudiana do sujeito. A primeira postula, para todo ato de fala, o dialogismo do discurso com o discurso do outro (o interlocutor), tal como é imaginado pelo locutor, e o dialogismo do discurso com outros discursos.

Segundo a concepção bakhtiniana, o alocutário apresenta-se como agente da construção da mensagem do locutor, uma vez que sua imagem é levada em conta, no processo de produção do discurso, constituindo-o, portanto. Além disso, todo discurso se constrói pela relação com outros, que, dessa forma, se estabelecem como seu “exterior constitutivo”. Isso porque, surgindo num momento histórico e num meio social determinados, um enunciado

O PROFESSOR DE PORTUGUÊS E SEU DISCURSO

não pode deixar de servir-se das idéias gerais, das apreciações e das definições já dadas a conhecer. E, ao penetrar nesse meio agitado por diálogos e palavras tensas, o discurso cruza-se com outros, separa-se de outros tantos e se funde com muitos outros.

A segunda noção basilar para a formulação do conceito de heterogeneidade do sujeito e, conseqüentemente, do discurso (Authier-Revuz, 1982), é a "ilusão do eu", preconizada por Freud. É graças a essa ilusão que o sujeito se apresenta como centro de sua enunciação e se imagina fonte única de seu discurso, embora não faça mais que reproduzir concepções provenientes do momento em que vive e do espaço que ocupa. Essa ilusão ou esse desconhecimento justifica-se por localizar-se no inconsciente, o que propicia uma alteração no conceito de "outro", conforme preconizado por Bakhtin. Este seria constituído não apenas pelo alocutário do discurso mas pelo próprio inconsciente do locutor, povoado por vozes da família, da escola, da religião, do grupo social a que pertence, das experiências vividas, enfim, por tudo o que caracteriza a historicidade dos indivíduos.

Partindo desses princípios e, considerando ser tarefa do lingüista reconhecer, na ordem do discurso, a realidade das formas pelas quais o sujeito se representa como centro de sua enunciação, Authier-Revuz formula, inicialmente, o conceito de Heterogeneidade Constitutiva, segundo o qual:

Todo discurso é constitutivamente atravessado por "outros discursos" e pelo "discurso do Outro". O outro não é um objeto (exterior, do qual se fala) mas uma condição (constitutiva, pela qual se fala) do discurso de um sujeito falante que não é a fonte primeira de seu discurso. (Authier-Revuz, 1982, p. 141).

SONIA APARECIDA LOPES BENITES

Conforme enfatiza a autora, a relação de um discurso com “outros discursos” e com o “discurso do outro” não é exterior, mas inerente a ele. Ou seja, um discurso é heterogêneo porque sempre comporta outros, constitutivamente, em seu interior. Dito de outra forma, todo discurso é heterogêneo porque o sujeito do discurso é heterogêneo, na medida em que, através de sua boca, falam diversas vozes.

Essa heterogeneidade é, quase sempre, ignorada pelo locutor, que tem a impressão produzir um discurso homogêneo, esquecendo a incorporação, quando da construção de sua fala, de determinados enunciados, os quais, uma vez ali inseridos, provocam um efeito de originalidade.

Entretanto, se, na maioria das vezes, escapa ao locutor a percepção de que seu discurso é constitutivamente heterogêneo, há situações em que ele não apenas percebe a presença do outro em sua fala, como deseja dar a conhecer essa presença. São os casos que Authier-Revuz (1982) denomina de Heterogeneidade Mostrada, em que, ao confinar o outro a um fragmento discursivo, o locutor institui todo o resto do discurso como emanando dele próprio. Através desse procedimento, o locutor, pela posição metalingüística em que se coloca, define sua capacidade de separar o seu discurso do discurso do outro, atribuindo ao fragmento marcado pelas formas de HM o estatuto de uma particularidade acidental, algo contingente, evitável.

Procuraremos, a seguir, verificar até que ponto o professor tem consciência dessa heterogeneidade e a demonstra em sua construção discursiva. Para nos aproximarmos da prática efetiva dos professores, utilizamos, na coleta de dados, além de entrevistas, a análise dos cadernos dos alunos. O primeiro instrumento apresentou-se nos acessível e útil, por propiciar ao professor a oportunidade

O PROFESSOR DE PORTUGUÊS E SEU DISCURSO

de refletir a respeito de sua prática educativa, posicionando-se sobre os objetivos que o moviam, sobre a contribuição dada pelos conteúdos desenvolvidos para que se atingissem esses objetivos, sobre as razões que justificavam a seleção de conteúdos realizada e sobre a metodologia adotada nas aulas. Durante as entrevistas, procuramos registrar não só o conteúdo das respostas mas também o tom das verbalizações e as reações não verbais dos professores participantes. O segundo instrumento, a análise dos cadernos dos alunos, permitiu-nos cotejar as diferentes vozes constitutivas dos discursos do professor.

VOZES INOVADORAS

Considerando que uma visão clara dos objetivos do ensino de língua portuguesa precede, necessariamente, a seleção de objetivos e de metodologias, esse era o teor do primeiro questionamento feito aos professores, no início de cada curso. As respostas abordavam, invariavelmente, a formação de um leitor crítico, de um falante capaz de adequar sua modalidade lingüística às exigências da situação de fala, e de um “escritor” capaz de se colocar como sujeito e redigir textos pertencentes às diferentes modalidades textuais exigidas em sua faixa etária. Eis alguns exemplos:

“Todos os cursos que a gente faz falam que é importante que o aluno saiba usar a linguagem oralmente e por escrito, de maneira adequada à situação.” (M.F.P/RE-1997)¹

¹- RE, RM e RP significam rede estadual, rede municipal e rede particular, respectivamente. O número refere-se ao ano em que o dado foi coletado.

SONIA APARECIDA LOPES BENITES

“Ler criticamente e escrever adequadamente são requisitos para obter sucesso na profissão e na vida. E o papel da escola é ensinar ambas as coisas.” (L.R.B./RP-1998)

“Tento formar ‘leitores desconfiados’, que não se deixem manipular pelo autor do texto.” (M.G.S.B./RE-1996)

“Desejo formar um aluno que, como dizem os PCNs, domine os meandros da escrita, colocando-se como sujeito de seu texto e argumentando para conseguir o que deseja.” (J.F.G./RM-1999)

Percebemos, no discurso do professor, a voz institucional que, refletindo modernas filosofias de educação, ecoa em publicações oficiais recentes. No primeiro e no quarto exemplos, o professor percebe a heterogeneidade discursiva e procura mostrá-la ao ouvinte, de forma a dar autoridade a seu discurso. Os Parâmetros Curriculares Nacionais, citados na fala de J.F.G. e objeto de discussão em reuniões e cursos de atualização promovidos pelas escolas, sintetizando tendências lingüísticas desenvolvidas nas últimas décadas, propõem:

No processo de ensino-aprendizagem dos diferentes ciclos do ensino fundamental, espera-se que o aluno amplie o domínio ativo do discurso nas diversas situações comunicativas, sobretudo nas instâncias públicas de uso da linguagem, de modo a possibilitar sua inserção efetiva no mundo da escrita, ampliando suas possibilidades de participação social no exercício da cidadania. Para isso, a escola deverá organizar um conjunto de atividades que, progressivamente, possibilite ao aluno:

O PROFESSOR DE PORTUGUÊS E SEU DISCURSO

- utilizar a linguagem na escuta e produção de textos orais e na leitura e produção de textos escritos, de modo a atender a múltiplas demandas sociais, responder a diferentes propósitos comunicativos e expressivos, e considerar as diferentes condições de produção do discurso;(...)
- analisar criticamente os diferentes discursos, inclusive o próprio, desenvolvendo a capacidade de avaliação dos textos(...); inferindo as possíveis intenções do autor marcadas no texto; (...); percebendo os processos de convencimento utilizados para atuar sobre o interlocutor/leitor; reafirmando sua identidade pessoal e social (...).” (PCNs, 1998:67)

Como a consecução desses objetivos pressupõe opções teóricas, impunha-se que as entrevistas se voltassem para as concepções de linguagem. Com respeito a esse aspecto, a maioria dos professores entrevistados demonstrou, novamente, estar conectada com posições teóricas bastante inovadoras, afirmando considerar a linguagem não como um produto homogêneo e abstrato, mas como um processo, em constante construção. Nesse sentido, revelaram perceber nitidamente a subjetividade inerente a todo ato de fala, invariavelmente marcado pelo locutor, tanto no que diz respeito a suas posições quanto no que diz respeito a sua relação com o alocutário. Na maioria das vezes, porém, os professores demonstraram não perceber o lugar de onde vinham as vozes presentes em seu discurso, sentindo-o como inteiramente seu. Consideremos algumas dessas manifestações:

“A língua não é a mesma para todos as regiões ou todos os grupos sociais. Por isso, nas reuniões de planejamento, sempre se fala que é importante respeitar a variedade lingüística do aluno.” (S.M.M.S./RM/1998)

SONIA APARECIDA LOPES BENITES

“É necessário que o aluno reconheça a sua forma de falar como uma forma particular, diferente, característica, mas não errada. (...) Precisamos lembrar que não falamos da mesma forma em todas as situações ou com todas as pessoas. “ (M.P.F./RE/2000)

“Ao falar, escolhemos palavras e expressões que consideramos adequadas a nossa maneira de ser. (...) Procuramos também agradar ao nosso ouvinte.” (T.L.P./RP/1999)

Quanto à importância da consideração da imagem que o locutor faz do alocutário, quando da construção de um texto, os professores foram unânimes, reconhecendo-a como determinante da delimitação e da forma de abordagem do tema, uma vez que a linguagem comporta, mais que regras lingüísticas, regras sociais. Ainda quanto a esse aspecto, revelaram perceber a função performativa da linguagem, que não representa a realidade, mas é responsável por sua criação, já que todo dizer implica um fazer:

“Através da linguagem, podemos convencer os outros, deixá-los zangados ou felizes, fazer rir ou fazer chorar. (...) as palavras dos outros podem despertar em nós esses mesmos sentimentos.” (J.D.P/ RM/ 1998)

Os professores mostravam-se, assim, afinados teoricamente com a pragmática, a sociolingüística e as teorias do texto e do discurso em geral, sintetizadas mais uma vez nos PCNs, que afirmam serem objetivos das aulas de língua portuguesa:

- conhecer e valorizar as diferentes variedades do português, procurando combater o preconceito lingüístico;

O PROFESSOR DE PORTUGUÊS E SEU DISCURSO

- reconhecer e valorizar a linguagem de seu grupo social como instrumento adequado e eficiente na comunicação cotidiana, na elaboração artística e mesmo nas interações com pessoas de outros grupos sociais que se expressem por meio de outras variedades (...). (p. 41)

Em relação à performatividade da linguagem, os PCNs afirmam, em outro momento:

(...) pela linguagem se expressam idéias, pensamentos e intenções, se estabelecem relações interpessoais anteriormente inexistentes e se influencia o outro, alterando suas representações da realidade e da sociedade e o rumo de suas (re)ações. (p. 24)

As palavras dos professores entrevistados demonstravam que alguns deles reconheciam o sujeito do discurso como resultado da aglutinação de outras vozes, social e ideologicamente marcadas:

“Pessoas do mesmo grupo social costumam ter idéias e formas de se expressar parecidas. Eu mesma, às vezes me pego repetindo trechos que li em jornais ou pedaços do sermão do padre.” (M.F.E/RP/1997)

Por último, em relação ao papel da gramática na escola, os professores afirmavam que ela

“não é um fim, mas um auxiliar na formação de leitores e produtores de textos mais eficientes. De nada adianta conhecer toda a nomenclatura gramatical e não conseguir produzir um texto com coesão e coerência.” (A.T.C./RP/ 1997).

SONIA APARECIDA LOPES BENITES

Esse trecho do discurso de A .T.C. faz ecoar mais uma vez a voz dos PCNs:

Deve-se ter claro, na seleção dos conteúdos de análise lingüística, que a referência não pode ser a gramática tradicional. A preocupação não é reconstruir com os alunos o quadro descritivo constante dos manuais de gramática escolar (por exemplo, o estudo ordenado das classes de palavras com suas múltiplas subdivisões, a construção de paradigmas morfológicos, como as conjugações verbais estudadas de um fôlego em todas as suas formas temporais e modais, ou de pontos de gramática, como todas as regras de concordância, com suas exceções reconhecidas).(...)

O que deve ser ensinado não responde às imposições de organização clássica de conteúdos na gramática escolar, mas aos aspectos que precisam ser tematizados em função das necessidades apresentadas pelos alunos nas atividades de produção, leitura e escuta de textos. (p. 39)

Infelizmente, as concepções teóricas referentes às concepções de língua e de linguagem subjacentes aos objetivos do ensino de língua materna apontados no discurso dos professores não se materializam nos conteúdos e nas metodologias adotadas em sala de aula. Como veremos a seguir, em relação a esses aspectos, são outras as vozes evocadas.

VOZES CONSERVADORAS

Uma concepção da linguagem em seu funcionamento, como trabalho constante de sujeitos, implica, evidentemente, a consideração do processo de produção de dis-

O PROFESSOR DE PORTUGUÊS E SEU DISCURSO

curso como essencial. Se o que interessa não é descrever ou aprender uma língua, para só então utilizá-la, pode-se supor que o educador, em sala de aula, volte-se para os usos sociais da linguagem, tomando-os como objeto de estudo.

Entretanto, embora tenha sido observado um certo consenso a respeito dos objetivos do ensino de língua materna na escola, o caminho para alcançá-los revelou-se variado e, na maioria das vezes, questionável.

Dessa forma, ainda que reconhecessem a função social da linguagem, vendo-a como responsável pelo estabelecimento de vínculos diferenciados, conforme as intenções dos envolvidos nas diversas relações, como se verificou no item anterior, os professores entrevistados revelaram não enfatizar a necessidade de situar socialmente o ensino da língua escrita, propiciando ao aluno o estabelecimento de relações com interlocutores reais, em situações definidas, de forma a poder argumentar para alcançar o efeito pretendido.

Como é sabido, na sala de aula, a voz que mais se ouve é a do autor do livro didático. Este, via de regra, traz à tona vozes normativistas, preocupadas não com o desenvolvimento da competência escrita do aluno, mas com o treinamento de itens gramaticais. Mesmo quando apresenta um cunho mais descritivista, revelando traços do estruturalismo lingüístico, a única modalidade lingüística descrita é a culta, enfatizada em exercícios behavioristas. Daí as atividades de redação propostas, completamente dissociadas da realidade da criança, dentre as quais, a seguir, apresentamos algumas, colhidas nos cadernos dos alunos, a título de exemplos:

SONIA APARECIDA LOPES BENITES

“Escreva você também sobre a palavra liberdade. Faça como Cecília Meireles: às vezes, use as reticências a fim de deixar espaço para a imaginação do leitor.” (Caderno de 6ª série, aluno de J.F.G./RM-1999)

“Renata Pallotini escreveu seu texto em versos. Vocês também podem criar um poema coletivo usando o futuro do presente ou o futuro do pretérito. Sugerimos dois títulos e deixamos o resto com a imaginação e sensibilidade do grupo.

1) Que bom seria se ...

2) Que bom será quando ...” (Caderno de 6ª série, aluno de J.F.G./RM-1999)

“Crie um anúncio para vender relógios importados, usando em seu texto pronomes possessivos e oblíquos.” (Caderno de 5ª série, aluno de (J.D.P/ RM/ 1998)

“1. Recortem de jornais e revistas, ou copiem de livros, frases que contenham orações subordinadas substantivas objetivas diretas e objetivas indiretas.

2. Dêem novas redações às frases, de modo que sobresaiam outras idéias. Mudem a posição dos termos das orações diversas vezes, mas sempre levando em conta a coerência e a clareza dos enunciados.

3. Montem um cartaz com as frases originais e as novas redações que a elas foram dadas e o exponham à classe.” (Caderno de 8ª série, aluno de (A.T.C./RP/ 1997)

Em relação à leitura, o quadro não se apresentou muito diverso. Embora tivessem se manifestado favoráveis a uma concepção que permitisse aos alunos serem capazes de agregar conhecimentos semióticos, históricos, ideológicos e pragmáticos, em uma leitura de mundo (“É preciso descobrir as intenções do autor, entender as razões do comportamento dos personagens(...)” – E.M.C./RP/1999),

O PROFESSOR DE PORTUGUÊS E SEU DISCURSO

identificamos nos cadernos analisados uma preocupação com a decodificação pura e simples, como em algumas questões de leitura referentes ao texto “Marcelo, marmelo, martelo”, de Ruth Rocha:

- “1)Qual é a queixa que Marcelo tem da linguagem?
- 2)Por que a mãe de Marcelo disse que ele não poderia se chamar marmelo?
- 3)Como Marcelo decidiu chamar a colherzinha de mexer café?
- 4)Que significa ‘suco de vaca’ na língua de Marcelo?”
(Caderno de 5ª série, aluno de M.G.S.B./RE-1996)

Em outras situações, a pergunta que visava avaliar a leitura já apresentava, em sua formulação, o direcionamento que o aluno deveria dar à resposta. É o caso, por exemplo, de questões referentes a uma entrevista de Sérgio Groissman:

“Comparando os jovens de hoje com os dos anos 60 e 70, Serginho acha que atualmente o jovem demonstra incoerência quanto ao modo de pensar, de agir e de se vestir.

Você concorda com esse ponto de vista? A abundância de grupos ou ‘tribos urbanas’ – punks, góticos, metaleiros, skinheads, darks, etc. – não contraria essa opinião?

b) Pela fala do apresentador, a juventude daquelas décadas parecia ser mais homogênea. Mas será que naquela época mesmo os jovens que trabalhavam na lavoura ou nas fábricas ou estavam presos em casas de recuperação de menores se interessavam pelas questões políticas?” (Caderno de 8ª série, aluno de E.M.C./RP/1999)

SONIA APARECIDA LOPES BENITES

A leitura assim realizada não exige um leitor de aguçada criticidade, que, mobilizando seus conhecimentos prévios, seja capaz de preencher os vazios do texto e construir sua significação global, percorrendo as pistas, as indicações nele colocadas. E, mais ainda: não contribui para a formação de um sujeito que seja capaz de ultrapassar os limites pontuais de um texto e incorporá-lo reflexivamente no seu universo de conhecimento, de forma a levá-lo a melhor compreender seu mundo e seu semelhante. (Brandão e Micheletti, 1997).

A análise das atividades propostas pelos professores cursistas (ou pelo autor do livro didático adotado) levou à percepção de um divórcio entre um discurso teórico inovador e uma prática conservadora, um grande abismo entre os objetivos gerais presentes nos planejamentos curriculares e exaustivamente propalados, e sua operacionalização, através de metodologias e conteúdos adotados em sala de aula. Os métodos e as propostas práticas da maioria dos professores acabou por revelar o discurso tradicional, explícito na sociedade mas muitas vezes velado nos meios escolares, segundo o qual para bem dominar a língua escrita, é necessário que o aluno leia linearmente, conheça uma vasta metalinguagem gramatical e apresente ao professor redações com o objetivo de demonstrar domínio da única norma efetivamente aceita: a culta, asséptica, abstrata e homogênea. Vindo, ao mesmo tempo, de lugares teóricos tão diferentes e divergentes, o discurso do professor apresentou-se incoerente e contraditório.

O PROFESSOR DE PORTUGUÊS E SEU DISCURSO

CONCLUSÃO

Com este trabalho, procuramos interpretar os sentidos contidos no discurso dos professores de língua portuguesa, de modo a tentar responder, ao final, quem são esses professores. Podemos concluir que eles (como, de resto, todos os seres humanos) confirmam os estudos de Hall (1997), apresentando-se como o resultado de imagens um tanto desfocadas de sua subjetividade, constitutivamente contraditória e heterogênea. Por um lado, apresentam-se como indivíduos unos e coerentes, com concepções teóricas seguras e bem fundamentadas. Por outro lado, abrem mão de seu papel de sujeitos reflexivos em relação a seu objeto de estudo e de trabalho, delegando ao autor do livro didático e à comunidade externa à área autoridade para validar o que e como ensinar nas aulas de língua portuguesa.

Tanto o discurso teórico quanto as palavras implícitas na ação pedagógica desse grupo de professores são constitutivas de sua identidade. Dessa forma, eles se revelaram profissionais ativos, acostumados a submeter os objetivos de seu trabalho em sala de aula a questionamentos e discussões. A grande maioria demonstrou possuir uma concepção de linguagem bastante consistente e atual (forma de interação, entidade heterogênea, que se manifesta de maneiras variadas). Todos demonstraram colocar como ponto de chegada de suas aulas o domínio do texto pelo aluno, tanto enquanto leitor como enquanto escritor.

Contraditoriamente, porém, a análise dos conteúdos e exercícios propostos, bem como a metodologia aplicada demonstraram a presença constante de vozes provenientes de um lugar menos inovador, ou seja, de concepções preconceituosas em relação à língua portuguesa, decorrentes

SONIA APARECIDA LOPES BENITES

da formação normativista a que o próprio professor foi submetido.

Como, entretanto, segundo Hall (1997), a identificação é um processo, em constante construção e reformulação, os resultados podem não fazer jus ao atual momento por que passa o mesmo grupo, que pode haver sofrido alterações em direções variadas, conforme as representações e interpelações culturais a que se submeteu desde a coleta de dados. Esse fato, certamente, não o tornou menos incoerente, já que incoerência e contradição são características humanas.

REFERÊNCIAS

AUTHIER-REVUZ, Jacqueline. Heterogeneidade(se) enunciativa(s). *Cadernos de Estudos Lingüísticos* (19). Trad. Celene. M. Cruz e João Wanderley Geraldi. Campinas, 1990.

AUTHIER-REVUZ, Jacqueline. Heterogenité Montréal et Heteroneité Constitutive: Elements pour une approche de l'autre dans le discours. *DRLAV* (26). Paris, Centre de recherche de l'Université Paris X – Nanterre Press Universitaires de Lille.

AUTHIER-REVUZ, Jacqueline. *Paroles tenues à distance*. Materialités Discursives, Colloque des 24, 25, 26 abril, 1980, Université Paris X – Nanterre Press Universitaires de Lille.

BRANDÃO, H.H.N. e MICHELETTI, G. Teoria e prática da leitura. In: CHIAPPINI, L. (coord. Geral). In: *Aprender*

O PROFESSOR DE PORTUGUÊS E SEU DISCURSO

e ensinar com textos didáticos e paradidáticos. São Paulo: Cortez, 1997.

BRASIL, S.E.F. *Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua portuguesa – 1ª a 4ª séries*. Brasília, 1998.

CORACINI, M. J. F. A Escamoteação da Heterogeneidade nos Discursos da Lingüística Aplicada e da Sala de Aula. *Revista LETRAS n° 14 - Alteridade e Heterogeneidade*. Universidade Federal de Santa Maria, RS, janeiro a junho de 1997.

CORACINI, M. J. Subjetividade e identidade do professor de português (LM). *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, Campinas, n. 36, p. 147-158, 2000.

HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Trad. Tomás T. da Silva e Guaciara Louro. Rio de Janeiro: DP&A Ed., 1997.

Atividades de reflexão gramatical na sala de aula e autonomia relativa do sujeito

Rita Maria Diniz ZOZZOLI
Universidade Federal de Alagoas

Transformada em finalidade de ensino ou banida das propostas metodológicas, a gramática constitui um tema de debate na área de estudos da linguagem, com foco no ensino e aprendizagem de línguas, como já mostraram Besse e Porquier (1984) e outros autores com obras mais recentes, como Possenti (1997), por exemplo. Ao mesmo tempo, a gramática permanece uma questão muito complexa no que toca à escolha das atividades executadas em sala de aula e ao encaminhamento de ações a serem desenvolvidas no contexto geral de interação em sala de aula, quando se tem como objetivo a formação de um sujeito leitor/ouvinte e produtor de textos orais e escritos relativamente autônomo. Assim, para contribuir com a questão no plano do trabalho executado em sala de aula, mesmo que de forma limitada pelo quadro de uma pesquisa, procuro investigar os fenômenos de sala de aula de leitura e produção de texto em LM e LE relacionados ao trabalho realizado nesse mesmo contexto com a gramática.

A partir dos dados e reflexões da pesquisa que coordeno (atualmente em fase de conclusão), intitulada *Leitura e produção de textos na sala de aula de língua: a*

REFLEXÃO GRAMATICAL NA SALA DE AULA

constituição de uma gramática do aluno, destaco as seguintes constatações principais:

- a) o trabalho executado em sala de aula com a gramática tem sua função no ensino e aprendizagem de línguas, apenas quando voltado para um objetivo final mais amplo que é o da autonomia relativa no processo de identificação desse sujeito enquanto locutor/escritor + ouvinte/leitor de textos;
- b) é através de “atitudes ativas” (Bakhtin, 1977, 1992) dos alunos que se consegue avançar nesse e em qualquer trabalho que vise a alguma forma de autonomia (Zozzoli, Albuquerque e Santos, 1999);
- c) o simples reconhecimento desses fatos, já evidenciados de outras formas em outras pesquisas, não basta para transformar as práticas executadas;
- d) foi possível transformar algumas práticas de forma significativa através de pesquisa de intervenção, ao tempo em que se contribuiu para a formação dos professores envolvidos na investigação (Zozzoli, 1999);
- e) é possível analisar a presença de índices de compreensão e produção ativas do aluno nessas situações de intervenção;
- f) é possível supor que existe interligação entre esses índices de compreensão e produção ativas e o tipo de trabalho executado com a língua em sala de aula, nele incluindo as atividades com gramática. Se existente, parece evidente que essa interligação não se daria em termos de causa-efeito, mas numa imbricação entre elementos intervenientes na situação de interação em sala de aula e elementos

situados fora dela, num contexto institucional, histórico e social mais amplo.

Dito de outro modo, o tipo de atividades e a interação que se estabelece entre os diferentes sujeitos na situação específica não são considerados como os únicos elementos decisivos no contexto de ensino e aprendizagem, a fim de que se contribua para a formação desse aluno leitor e produtor de textos. Muitos elementos institucionais, sociais e históricos estão fora do controle imediato das ações localizadas. Além disso, nem receituários práticos nem teorias prontas que possam estar subjacentes às ações executadas parecem garantir essa formação. Porém, a “autoformação orientada” do professor, através de pesquisa de intervenção, revela-se um meio eficaz de proporcionar a esse professor uma reflexão crítica sobre o seu próprio agir em sala de aula. A esse respeito, vale salientar que a intervenção iniciada na referida pesquisa poderá servir de base para outras em contextos diferentes e envolvendo novos grupos.

CONCEITOS CENTRAIS DA PESQUISA

Partindo dessas considerações iniciais, pretendo primeiramente expor uma visão sucinta dos conceitos centrais da pesquisa que têm ligação com o tema específico deste texto: *gramática, locutor/escritor + ouvinte/leitor, compreensão e produção responsivas ativas e autonomia relativa*. Em seguida, examino exemplos de sala de aula, extraídos de transcrições de situações, que visam a consolidar as constatações já apresentadas.

A noção de *gramática* corresponde a uma acepção larga do termo, que não tem como ponto de partida nem de

REFLEXÃO GRAMATICAL NA SALA DE AULA

chegada a materialidade lingüística descontextualizada, mas que é entendida como a interligação entre fenômenos de língua, desde os menores, a fenômenos do discurso, que, por sua vez, estão relacionados com o uso social da língua, tanto num plano imediato como num plano mais amplo.

O sujeito *locutor/escritor* + *ouvinte/leitor* se insere numa perspectiva de processo na qual leitura e produção se interpenetram tanto na situação específica de leitura e de produção, quanto no circuito mais amplo dos elementos psico-histórico-sociais.

Essa afirmação junta-se à proposta de Hagège (1985, p.316-332) que define o enunciador psico-social como equivalente a locutor + ouvinte “e não a locutor-ouvinte como se fossem duas entidades intercambiáveis; ele não é nem ideal nem lugar mítico de permuta entre um locutor e um ouvinte dotados de virtudes e poderes iguais”.

Levando mais além a afirmação de Hagège, defendo que o sujeito não é definido como apenas falante ou ouvinte ou apenas leitor ou escritor, mas como locutor/escritor + ouvinte/leitor. Assim, percebe-se o sujeito fora do esquema linear de comunicação, já muito questionado, mas ainda freqüente nos cortes entre as tão conhecidas “quatro habilidades” (compreensão oral, expressão oral, compreensão escrita e expressão escrita).

Isso é compatível com o pensamento de Bakhtin (1977, 1992) quando afirma que na compreensão ativa já se encontra o “germe da resposta”, opondo-se, assim, à idéia de compreensão como reconhecimento passivo. Considero que esse germe da resposta que se inicia na compreensão, concretiza-se na produção que passo a denominar *produção ativa*. Da mesma forma que a compreensão já

tratada por Bakhtin, a produção, quanto mais ativa, mais se afastará da paráfrase, do “já dito”, autorizado na situação discursiva.

Quanto ao conceito de autonomia relativa, ele parte de uma definição de sujeito autor (Bakhtin, 1992) e ator, no sentido de “aquele que age” (Morin, 1994, p.281-310 e 1999), que se distancia ao mesmo tempo do sujeito individualista e do sujeito efeito. Defendem também esse ponto de vista, de forma semelhante, Lantz (1991), Galissot (1991), Dosse (1991,1994) e Renaut (1995), entre outros. Ao introduzir o termo “relativa”, pretendo afastar-me do ponto de vista individualista, ao postular, a partir de Renaut (1995, p. 61-78), que só há possibilidade de autonomia na intersubjetividade.

Além disso, acrescento que essa autonomia é *relativa* para significar que ela é oscilante, justamente porque é inter-relacionada às relações sociais.

É através dessa autonomia relativa que é possível pretender transformações na sala de aula, caso contrário, estaríamos fadados ao que Pêcheux (1990) qualificou de “idéia de uma máquina discursiva de assujeitamento dotada de uma estrutura semiótica interna e por isso mesmo voltada à repetição” que, segundo esse mesmo autor, culminaria num “apagamento do acontecimento, através de sua absorção em uma sobre-interpretação antecipadora”.

GRAMÁTICA E INTERAÇÃO NA SALA DE AULA

Levando em conta esses conceitos, mas deixando a abertura para inserir novas discussões, seguindo a postura que defende o pensamento complexo (Morin, 1994 e 1999), procuro analisar exemplos de dois tipos de situa-

REFLEXÃO GRAMATICAL NA SALA DE AULA

ções de sala de aula de leitura e produção de texto em português LM na universidade: uma situação sem intervenção de propostas da pesquisa e outra situada dentro do contexto de intervenção.

Numa análise do primeiro tipo de situação (sem intervenção), a aluna Suzana Barbosa dos Santos, pertencente ao grupo de pesquisa antes mencionado, já chama a atenção para o contraste entre duas posições de uma mesma professora sobre gramática, numa mesma situação de ensino e aprendizagem: uma que rejeita a memorização de regras gramaticais para se produzir textos e a outra que sugere uma consulta a livros para suprir uma necessidade de aprendizagem gramatical¹:

Exemplo 1:

P:

[...] a pessoa pode não conhecer todas as regras gramaticais e produzir bons textos, né? Mesmo com alguns erros, algumas incoerências. E pode ser um texto sem nenhum erro, nenhum erro de ortografia e que seja um texto muitas vezes muito vazio, né? sem uma (xxx), que não possa ser considerado, assim, um texto bem escrito né? Que ele possa ter alguma coisa, alguma incoerência, falta de coerência, de coesão. Mesmo sem ele ter nenhuma, nenhum errinho, nem de ortografia, nem de concordância. Uma coisa não está relacionada com a outra. Você, a gente, foi passado muito isso pra gente: que a gente, sempre esperando, “algum dia quando eu souber a gramática toda, souber todas as regras, eu vou saber escrever bom, bons textos”. Aí, isso precisa ser desmistificado. Porque você pode até ter um

¹ Dados obtidos através de projeto do PIBIC/CNPq/UFAL, também utilizados no Trabalho de Conclusão de Curso da mesma aluna em 2002.

RITA MARIA DINIZ ZOZZOLI

escritor, um romancista ou compositor, que sempre pegue uma pessoa pra revisar e que nenhum professor Pasquale, ninguém consiga escrever textos que você goste de ler né? Uma coisa não tem relação com a outra. Pode ajudar, e a gramática pode ser como uma fonte de pesquisa, e você pode ajudar a deixar legal o texto pra língua culta, mas não que vá garantir com isso você decorar as regras (xxx). Pra você escrever bem (xxx). Quem quer falar? (xxx) isso é uma das coisas que eu quero provar, não que eu quero que..., que... eu quero mostrar a vocês (xxx) que uma coisa não está relacionada, que a gente chega aqui. “Eu queria ver todas as regras gramaticais pra, pra poder escrever bem”, (xxx) uma, uma idéia assim: que há uma língua pronta que basta o sujeito se apropriar dessa língua [...].

O segundo exemplo ocorre quando a professora observa inadequações na colocação pronominal em textos dos alunos, em relação à norma das gramáticas prescritivas.

Exemplo 2:

P:

Então, tem coisas muito interessantes pra gente ver na ... mídia. E tem aqui entre outras a mais freqüentes né? Mas, eu tenho aqui a apostilazinha com a (xxx) ou então, nem precisa, se tiver uma boa gramática, mesmo que seja uma gramática antiga de Cegalla, nem precisa tirar xerox disso. Você tendo uma boa gramática onde pesquisar (xxx), né? Tem aqui as principais mesóclises (xxx). Apostila assim, bem, coisa bem elementar e tem algumas considerações interessantes de próclise, de mesóclise, que vocês podem consultar melhor. Então fica aqui.

São três paginazinhas ((um texto sobre colocação pronominal))

REFLEXÃO GRAMATICAL NA SALA DE AULA

A1:

São quatro!

P:

São quatro, mas quem tiver uma boa gramática não precisa tirar ((cópia)). Vai lá em colocação pronominal. Nós não fomos (xxx) a pesquisar. Você tem um monte de gramática e tem uma dúvida ali. Coloca a palavra errada e não vai no dicionário, nem vai à gramática.

Aprofundando a discussão iniciada por Suzana dos Santos, ressaltos os seguintes pontos:

1. a professora demonstra uma formação lingüística que lhe fornece argumentos para defender a idéia de que não há língua pronta, de que não se precisa ter conhecimentos de toda a gramática para se produzir “bons textos” e de que a memorização de regras não garante seu uso efetivo em textos produzidos;
2. a professora tenta diferenciar, no primeiro extrato, as regras normativas dos critérios de produção textual (coerência, coesão) - que ela não parece considerar gramática. Ao fazer isso, parece separar, de um lado, as questões micro-textuais (situadas na palavra e na frase), que ela considera apenas enquanto itens da gramática normativa e as questões macro-textuais, como a coesão e a coerência, que seriam as únicas responsáveis pela compreensão do texto. Além disso, seu discurso sugere, já nesse fragmento, que, em sua concepção, as

regras gramaticais só correspondem às normativas, quando volta a afirmar que não é suficiente “decorar regras”. Também no exemplo 2, o discurso da professora pode apontar para o fato de que *gramática* tem para ela apenas uma acepção de normativa (o que, diga-se de passagem, na maioria das vezes, também é a concepção dos alunos): “a gramática pode ser como uma fonte de pesquisa”;

3. como consequência do que é observado no comentário anterior, a gramática dos textos que não corresponde à perspectiva normativa não é mencionada (a não ser quando a professora toca na questão da coerência e da coesão muito rapidamente, sem explorá-la) nem posta em discussão;
4. além disso, tanto no exemplo 1 quanto no exemplo 2, a consulta à gramática normativa parece poder substituir uma reflexão gramatical que poderia ser efetuada em sala de aula, justamente contrastando o que é encontrado no uso com o que é prescrito pelas gramáticas normativas. A posição da professora é reforçada no segundo exemplo, quando ela sugere consultas a essas gramáticas de forma explícita. Assim, mesmo negando a possibilidade de se elaborar “bons” textos através da memorização dessas regras normativas, a professora aconselha essa consulta, sem que seja acompanhada de um trabalho em sala de aula.

REFLEXÃO GRAMATICAL NA SALA DE AULA

O que constato através das situações analisadas é que, ao se deparar com questões gramaticais em sala de aula, o professor fica entre o discurso da Lingüística, que não julga a qualidade da produção textual do ponto de vista normativo, e a necessidade de não ignorar na formação desse aluno as normas da gramática prescritiva, porque isso faz parte da formação anterior dos sujeitos envolvidos, e, ao mesmo tempo, dos saberes exigidos pela sociedade considerada culta. Em outros termos, o professor está preso entre um discurso da Lingüística que questiona a visão normativa dos fenômenos lingüísticos e o discurso dito “tradicional”, na realidade o discurso dominante “no mercado lingüístico”, segundo a denominação de Bourdieu (1982, p.54).

Ora, mesmo que eu não adote uma posição determinista a esse respeito, conforme já esclareci neste mesmo texto, considero que é impossível ignorar as leis desse “mercado lingüístico” na escola ou fora dela. Podemos questioná-las e devemos tentar subvertê-las, dentro da posição ativa que já explicitiei anteriormente, mas não ignorá-las. Assim, é ingênuo pretender, como fazem alguns lingüistas não envolvidos diretamente com ensino, tentar retirar ou minimizar a presença da chamada norma culta na sala de aula apenas recusando-se a tratá-la, apenas expulsando-a do âmbito das discussões.

Paralelamente, no plano das ações pedagógicas, mudam-se as abordagens teóricas, mas as ações não se diferenciam muito, quando as questões são introduzidas sob a forma de conteúdos prontos e acabados, mesmo que o discurso do professor ou do livro didático pretendam o contrário.

A esse respeito, ainda que a análise de livros didáticos não seja o objetivo deste texto, é necessário levar em conta que o mesmo tratamento dado à gramática, observado na situação analisada, está presente em muitos desses livros. Por exemplo, muitas vezes, ensinam-se conceitos prontos da Lingüística textual, da Sociolingüística (ou de outras linhas teóricas), como coerência e coesão e variação lingüística, através de definições e explicações repletas de terminologias específicas dessas linhas teóricas, apostando provavelmente no fato de que a memorização desses conhecimentos auxiliará o trabalho com o texto na sala de aula, ou, pior ainda, substituirá esse trabalho.

O dilema se coloca, então: como trabalhar com a gramática de forma reflexiva em sala de aula, a fim de contribuir para uma autonomia relativa do aluno leitor e produtor de textos?

Evidentemente esse tipo de interrogação não permite respostas prontas e uniformizadas que possam orientar, de uma vez por todas, as ações executadas em sala de aula. Trata-se mais de reformular posturas, de repensar esse dilema do ponto de vista da concepção de ensino e aprendizagem de línguas, ou, melhor ainda, do ensino e aprendizagem como um todo.

A questão da autonomia relativa do aluno, seja em leitura, produção de texto ou em qualquer outro domínio, passa por uma reformulação do que é o conhecimento e de como é possível trabalhá-lo. A esse respeito, Morin (1999, p.16) nos afirma: “O conhecimento só é conhecimento enquanto organização, relacionado com as informações e inserido no contexto destas. As informações constituem parcelas dispersas de saber”.

Assim, o conhecimento gramatical não poderá ser objeto de lições prontas em planos de aula ou em livros

REFLEXÃO GRAMATICAL NA SALA DE AULA

didáticos. Tampouco a questão parece ser resolvida sob a alegação de que tal conhecimento só é abordável de forma implícita na própria diversidade e frequência dos usos. Em observações de situações de pesquisa, percebe-se a necessidade de se estabelecer uma reflexão gramatical em torno das dificuldades apresentadas pelos alunos, sejam elas referentes à gramática normativa ou não.

Dessa forma, evidenciou-se também, no projeto já citado no início deste texto², a urgência de se refletir sobre as ações efetuadas na sala de aula a respeito da questão gramatical, ultrapassando a simples observação do que parece ou não “funcionar” em termos de ensino e aprendizagem, de acordo com teorias aceitas, mas propondo questionamentos a partir dessas ações, dentro de uma situação de intervenção.

Os exemplos seguintes são, então, retirados de uma situação de intervenção em sala de aula de língua portuguesa LM.

Primeiramente, tomo o exemplo da primeira aula transcrita, que é reveladora de uma situação de atitude passiva mais ou menos generalizada, constatada em aula anterior (não transcrita).

Como já foi comentado em outros trabalhos que apresentei (Zozzoli, 1999, por exemplo) e também mencionado em análises de Lúcia de Fátima Santos³ (2002, p. 47-57), alunos e professores, por suas vivências anteriores, têm dificuldade de interagir em situações em que o profes-

² Projeto de pesquisa *Leitura e produção de textos na sala de aula de língua: a constituição de uma gramática do aluno*.

³ Professora e membro do grupo de pesquisa referente ao projeto acima mencionado.

sor não assume uma atitude diretiva, o que parece claro no exemplo 3⁴.

EXEMPLO 3

P:

(XXX) que nós propomos na aula anterior... naquela aula em que ninguém falava nada (XXX) coisa, eu, eu queria retomar um pouco rapidamente com vocês ... me empresta o seu texto (XXX) ((Ela pede o texto a alguém))... eu queria retomar, né, rapidamente com vocês uma questão que me parece que ficou meio pendente em relação à divisão dos parágrafos, né.(...)

Observa-se, apesar das ressalvas já feitas, que nessa mesma aula a participação dos alunos é iniciada, através de réplicas bem reduzidas e à custa de muito esforço da professora, que insiste em refazer as perguntas várias vezes, para obter a participação. Ela procura fazer refletir sobre a necessidade de ligação entre parágrafos de um texto feito pelos alunos. Como será observado no exemplo 4, tenta fazer isso a partir das próprias idéias do texto sem apelar para uma explicação prévia extraída de uma descrição normativa sobre conjunções, nem para uma explicação extraída de descrições lingüísticas que recorrem a noções de conectores ou termos equivalentes, utilizando definições para esses termos.

EXEMPLO 4

P:

(...) Então, se nós observarmos bem o terceiro parágrafo, é um parágrafo que tanto pode ficar com o primeiro como pode ficar com o terc... com o quarto e todos os

⁴ Dados obtidos no âmbito do mesmo projeto.

REFLEXÃO GRAMATICAL NA SALA DE AULA

demais (...) Eu acho que foi é divisão demais que vocês optaram em fazer, em estabelecer (...) aí me parece que falta um elemento de interligação entre os parágrafos, né(...) Então, quando dissermos: “Foi justo, foi indiscutível, foi impecável. O título francês é inapelável. Eh ...A equipe anfitriã em nenhum momento foi auxiliada pela arbitragem desta copa.” Como é que a gente poderia, né, apresentar um novo parágrafo, apresentando uma conexão melhor entre a primeira e a segunda idéias, né, com a terceira que vem logo a seguir? Como é que a gente poderia conectar?

A:

(XXX)

P:

Foi justo, foi indiscutível, foi impecável. O título francês é inapelável.

[A equipe anfitriã em nenhum momento foi auxiliada.]

A1:

Porque a equipe france...

P:

porque a equipe france... a equipe anfitriã em nenhum momento foi auxiliada pelas arbitragens da copa.

A2:

Como é que você usaria ?

P:

Ele sugeriu o porque que foi a u...

[Vozes de alunos e da professora (incompreensíveis)]

P:

(Ri) Então, o (incompreensível, provavelmente o nome do aluno) propôs que ficasse assim: “Foi justo, foi indiscutível, foi impecável. O título francês é inapelável porque a equipe anfitriã em nenhum momento foi auxiliada pelas arbitragens desta copa. Ficou melhor?”

A2:

Tá bem.

RITA MARIA DINIZ ZOZZOLI

P:

Já que a equipe france... eh ... a equipe anfitriã em nenhum momento foi auxiliada pelas arbitragens desta copa. Quando vocês fazem isso, o que é que se estabelece, como se estabelecem as idéias em relação à forma anterior? Que se estabelece... vocês vêem alguma diferença?

A:

No sentido.

P:

No sentido ou não? ... Há alguma alteração no sentido quando vocês fazem isso? Há ou não? Hein, gente? Há alguma alteração?

A discussão prossegue, com predominância da voz da professora e algumas palavras intercaladas dos alunos, que surgem após muita insistência.

Já na aula 11, da qual foi extraído o exemplo 5, vê-se uma participação mais ativa: as réplicas dos alunos são mais constantes e mais longas e não parece ser necessário que a professora insista tanto para obtê-las. O que é mais significativo ainda é que, nas aulas subseqüentes, algumas vezes as falas dos alunos são mais espontâneas, isto é, não estão atreladas a uma pergunta prévia da professora. Isso muda muito a interação em qualidade e permite constatar a evolução que aconteceu em termos gerais desde a primeira aula observada, na qual a professora tinha que fazer muito esforço para obter respostas que se resumiam muitas vezes em uma só palavra. Mudou, portanto, a qualidade do diálogo na sala de aula, apesar de ainda haver momentos de recuo, em que a professora novamente tem que insistir para obter a participação. Algumas vezes, provavelmente cansada, ela desiste de insistir e conclui com uma resposta.

REFLEXÃO GRAMATICAL NA SALA DE AULA

Dispondo de uma atitude mais ativa dos alunos, é possível observar em seus enunciados até que ponto existem reflexões gramaticais e como elas se apresentam. Analisemos, portanto, a evolução constatada na aula 11 em termos de estabelecimento de um diálogo real na sala.

Mesmo que esse diálogo seja ainda sujeito às limitações da situação em que o professor é quem conduz, orienta e sempre tem a palavra final, é ainda assim uma situação que já apresenta algum grau de atitude responsiva ativa dos alunos.

EXEMPLO 5

P:

Vocês vão dizer, né, que ponto vocês levantaram no texto. Então vocês vão fazer uma análise do texto: olhe, a gente viu isso, isso e isso, né. É preciso que vocês analisem o texto sob todos os aspectos, todos, todos. (Muitas vezes durante um certo período de tempo)

A8:

A gente foi colocando a numeração de acordo com o que a gente achou que tava certo ou errado.

P:

Vão, vão dizendo.

A8:

Primeiro falta a colocação do autor (XXX)

(Outras vozes)

P:

Como é?

A8:

O primeiro primeiro ponto que a gente achou que estava certo ou errado, que é o nosso que está errado, era a colocação do autor e, da editora

^ou seja a referência bibliográfica tá errada.

RITA MARIA DINIZ ZOZZOLI

P:

A referência bibliográfica.

A9:

Ah,ah.

P:

Não atende às normas da ABNT?

A8:

É. De acordo com o texto (XXX) “a obra As Companhias do presidente é uma obra que faz críticas adaptadas a uma economia – esse ponto 2: críticas adaptadas a uma economia – ao nosso ver (XXX) as críticas adaptadas ao sistema político e não à economia. Continuando o texto: “ e ainda está se dissolvendo num país como o nosso. É um livro com Histórias curtas”. Esse ponto 3: histórias com H. (XXX)

Nota-se, nesse trecho de transcrição, que as dificuldades de expressão também se encontram na oralidade, no momento em que o aluno procura expor sua crítica ao texto analisado. Falta clareza na exposição, da mesma forma que, nos trechos retirados do texto escrito pelos alunos, há inadequação no uso de termos como “adaptadas” e “dissolvendo”. Essas dificuldades e inadequações estão provavelmente ligadas à falta de oportunidade de se expressar de forma ativa, e não apenas para parafrasear alguém (um autor ou o professor), como é freqüente na escola e nas instituições de ensino de vários níveis.

Entretanto, apesar dessas dificuldades e inadequações, é nítido o envolvimento do aluno com o seu dizer, que não se limita mais a uma única palavra de resposta à professora e passa a ter possibilidade de se posicionar a respeito do que está sendo tratado.

REFLEXÃO GRAMATICAL NA SALA DE AULA

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para concluir este texto, sem encerrar as reflexões que ele suscita, é necessário retomar as considerações mais amplas sobre ensino da gramática e até mesmo sobre ensino de modo geral que iniciaram este trabalho.

Voltando a esse nível de discussão, é possível resumir muito do que foi aqui exposto na idéia de que novas teorias coabitam com antigas fórmulas de conduzir o ensino e a aprendizagem. Essas antigas fórmulas correspondem quase sempre à repetição de regras e terminologias explícitas de uma determinada descrição gramatical (normativa ou não), ou então propõem uma aprendizagem implícita através da qual a regra é evitada de forma explícita, mas nem por isso deixa de comparecer em algum momento, nem que seja de forma mais ou menos camuflada. Seja como for, o aluno termina por receber passivamente o que está explícito ou implícito, sem a oportunidade de problematizar os conhecimentos com a ajuda do professor. Por isso, muitas vezes debates teóricos sobre interação e outros temas atuais permanecem no plano dos chavões repetidos nos cursos ditos de “capacitação” e pouco reformulam as práticas de sala de aula.

Como afirma Morin (1999), para realizar alguma reforma, é necessário “repensar a reforma e reformar o pensamento”, num movimento retroativo entre os dois. Nesse sentido, tomemos a lição que nos fornece Montaigne, já referido por Morin:

Que não lhe [ao aluno] seja pedido apenas para dar conta das palavras de sua lição, mas do sentido e da substância; e que ele julgue o proveito que ele terá feito, não pelo testemunho de sua memória, mas de sua vida. [...] Que lhe seja proposta uma diversidade de jul-

RITA MARIA DINIZ ZOZZOLI

gamentos: ele escolherá, se puder, senão permanecerá na dúvida. Só loucos são certos e resolutos” (Montaigne, 1985, p. 209-210. trad. minha).

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BAKHTIN, M. *Le marxisme et la philosophie du langage*. Paris: Les Éditions de Minuit, 1977.

BESSE, H. e PORQUIER, R. *Grammaires et didactique des langues*. Paris: Hatier/Crédif, 1984.

BOURDIEU, P. A economia das trocas lingüísticas. São Paulo: Edusp, 1982

DOSSE, F. Le sujet captif: entre existentialisme et structuralisme. *L’homme et la société*, n. 101, p.17-39, 1991.

DOSSE, F. História do Estruturalismo: 2. O Canto do Cisne, de 1967 a nossos dias. São Paulo: Ensaio, 1994.

GALISSOT, R. (1991) Au-delà du sujet philosophique et psychanalytique, au-delà du sujet historique: sujet, sujet collectif et théorie sociale. *L’homme et la société*, n. 101, p. 5-16, 1991.

HAGÈGE, C. *L’Homme de paroles: contribution linguistique aux sciences humaines*. Paris : Fayard, 1985.

LANTZ, P. (1991) Sujet de la connaissance et de la subjectivité. *L’homme et la société*, n. 101, p. 49-55, 1991.

REFLEXÃO GRAMATICAL NA SALA DE AULA

MONTAIGNE, M. E. Livre I, Essai XXVI. In: Lagarde, A e Michard, L. *XVIe siècle*. Paris: Bordas, 1985. p. 206-211.

MORIN, E. *La Complexité Humaine*. Paris: Flammarion, 1994.

MORIN, E. *A Cabeça bem feita*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.

PÊCHEUX, M. *O discurso: estrutura ou acontecimento*. Campinas: Pontes, 1990.

POSSENTI, S. *Por que (não) ensinar gramática na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 1997.

RENAUT, A. *L'individu: réflexions sur une philosophie du sujet*. Paris: Hatier, 1995.

SANTOS, L. F. Do aprisionamento na gaiola a uma tentativa de vôo: a relação entre leitura, produção de textos e gramática no curso de Letras. In: ZOZZOLI, R. (org.). *Ler e produzir*. Discurso, texto e formação do leitor. Maceió: EDUFAL, 2002.

SANTOS, S. B. *Análise de uma situação de ensino e aprendizagem de gramática na universidade*, 2002. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras). Universidade Federal de Alagoas, Maceió.

ZOZZOLI, R. O processo de constituição de uma gramática do aluno leitor e produtor de textos: a busca de autonomia. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, n. 33, p. 7-21, 1999.

ZOZZOLI, R., ROSETTI, M. e SANTOS, L. d. F. The search for autonomy: a challenge for the student reader. *Ilha do Desterro*, n. 37, p. 93-103, 1999.

Ensino de línguas na escola um estudo transversal da interação em sala de aula¹

Douglas Altamiro CONSOLO
João Paulo VANI
UNESP – São José do Rio Preto

Este capítulo relata uma investigação sobre interação em sala de aula, sobretudo sobre a relação sócio-pedagógica entre professor e aluno, em contextos de Ensino Fundamental e Médio. O estudo foi realizado em duas etapas, constituindo-se a primeira de um estudo preliminar, o qual objetivou responder questões formuladas pelo aluno-pesquisador (AP), a partir de sua própria experiência como aluno da Escola Fundamental e Média. Essas questões preliminares (vide anexo) proporcionaram ao AP iniciar sua reflexão e desenvolver uma visão mais crítica sobre o cenário de ensino/aprendizagem e a relação professor-aluno, nesses contextos. Outro objetivo do estudo preliminar foi introduzir o AP à investigação em Linguística Aplicada, requerendo leituras teóricas, elaboração de

¹ Artigo baseado em dados coletados para o Projeto Integrado de Pesquisa intitulado “Interação e Aquisição de Língua Estrangeira no Cenário da Sala de Aula”, apoiado pelo CNPq (1999-2001).

ESTUDO TRANSVERSAL DA INTERAÇÃO

resenhas críticas e familiarização com procedimentos de pesquisa em contextos de ensino.

O arcabouço teórico de nosso estudo apoia-se em Baghin (1997), Consolo (1997), Consolo & Viana (1997), e McDonough & McDonough (1997), cujos autores tratam de pesquisas de natureza qualitativa ou etnográfica, e de instrumentos de pesquisa envolvendo observações de aulas, diários de pesquisa e entrevistas. Refletimos também, a partir do estudo de Baghin (*op.cit.*), sobre a natureza da motivação na interação em sala de aula de língua estrangeira (LE), de uma classe de 5^a série, e sobre as características do discurso da sala de aula, com base em Consolo (*op.cit.*) e Lemke (1989).

Baghin constatou que, de vinte e oito alunos pesquisados, somente um não reconheceu a importância do aprendizado da LE. Entre os argumentos utilizados para justificarem a importância da LE, os alunos destacaram: “bonita”, “interessante”, que gostam dela, que “com ela se pode viajar para o exterior” e também “se comunicar com os estrangeiros. Das opções dadas aos alunos com relação à LE, “útil” ficou em primeiro lugar, “interessante” em segundo, “bonita” em terceiro, em quarto lugar, com incidência de quatro alunos ficou “difícil”. Um aluno rotulou o aprendizado de LE como “inútil”.

Passaremos em seguida à descrição de nossa investigação, tratando dos contextos estudados, da metodologia de pesquisa e dos resultados.

CONSOLO & VANI

ESTUDO PRELIMINAR DADOS E IMPRESSÕES

O estudo preliminar realizou-se em uma escola cooperativa do interior do estado de São Paulo e os critérios de escolha das classes investigadas foram

- a) disponibilidade do AP: a coleta de dados não poderia coincidir com suas aulas na universidade;
- b) a escolha pelas disciplinas pesquisadas: por tratar-se de um projeto interligando Língua Estrangeira (LE) e outras disciplinas da grade curricular, a prioridade seria assistir tanto aulas de Inglês como de outras matérias, nas mesmas classes. Verificou-se que somente duas turmas corresponderiam a esse requisito, uma de 7^a série e uma de 2^o colegial, cujos alunos tornaram-se, portanto, os participantes do nosso estudo;
- c) as demais disciplinas pesquisadas foram escolhidas de modo a serem disciplinas em comum para as respectivas classes da 7^a série e do 2^o colegial; assim, definimos as aulas de Ciências (somente para a 7^a série) e Matemática (para ambas as classes) como contextos complementares de coleta de dados.

Os dados do estudo preliminar foram coletados por meio de diários, elaborados a partir de aulas assistidas, entrevistas com os alunos observados (com gravação em áudio), entrevistas com os alunos e com os professores (gravação em vídeo), e de questionários aos alunos.

Aplicamos um questionário, baseado nas perguntas preliminares de pesquisa, aos alunos das duas turmas, sen-

ESTUDO TRANSVERSAL DA INTERAÇÃO

do dois questionários diferentes, um para cada série. Para os alunos da sétima série, o questionário era composto de treze questões de múltipla escolha e duas questões dissertativas. O questionário do segundo colegial continha dez questões de múltipla escolha e oito questões dissertativas. A diferença de formato e número de questões se devem, principalmente, à faixa etária, e a preocupação demonstrada pela escola, com o vestibular, no caso do segundo colegial, refletida nas aulas.

Levantamos informações pertinentes para responderem-se às seguintes perguntas, dentre as dezessete questões iniciais:

- a) Por que o aluno tem dúvidas mas não pergunta?
- b) Porque o aluno se interessa mais pelas disciplinas da grade curricular dos Ensino Fundamental e Médio nas quais existe maior maleabilidade do professor?
- c) Qual a melhor maneira de tornar a aula de Inglês envolvente?
- d) Existe a possibilidade de se utilizar o livro didático com menos frequência, mesclando técnicas como jogos, brincadeiras e atividades de outras áreas na aula de LE?
- e) O principal objetivo do aprendizado de LE nas séries do Ensino Fundamental e Médio é o vestibular?
- f) A introdução de um maior número de aulas de conversação, colocando os alunos em situações mais próximas do real, não seria um estímulo a mais nas aulas de LE?
- g) A aula de LE tem que se restringir ao espaço físico convencional da sala de aula? Por que?

- h) Qual o melhor método para fixação de vocabulário na LE?
- i) Atividades feitas em casa, a leitura de revistas, jornais e revistas em quadrinhos, os jogos de *videogame* e computador, as histórias interativas, os *chats* da Internet, são bons recursos extra-sala para fazer com que o aluno busque um maior conhecimento da LE?
- j) Será que, nas escolas que possuem um centro multimídia, a utilização do equipamento nas aulas de LE, em aulas especiais, não seria um estímulo a mais para o aluno?

Os questionários revelaram que os alunos, em sua maioria, estavam descontentes com a atuação dos professores em sala de aula, principalmente dos professores de LE (Inglês). Esse descontentamento devia-se sempre à conduta dos professores, e deixava transparecer a assimetria social por eles imposta entre professor e aluno.²

Foram realizadas também entrevistas individuais com alguns dos alunos das classes investigadas. No segundo colegial, foram entrevistados alguns alunos que não pertenciam à classe observada, mas que a todo momento eram citados pela coordenação pedagógica ou pela direção do colégio, seja por seu comportamento e participação exemplar, seja por indisciplina e desinteresse apresentados em sala.

² Segundo os alunos, essa assimetria se deve ao fato de que os professores, por dominarem bem o conteúdo de suas disciplinas, não respondiam às dúvidas mais elementares que eles, alunos, tinham. Os alunos se sentiam inibidos e, algumas vezes, envergonhados por terem suas dúvidas banalizadas.

ESTUDO TRANSVERSAL DA INTERAÇÃO

As figuras 1 e 2 ilustram os contextos das classes investigadas e os grupos de alunos entrevistados:

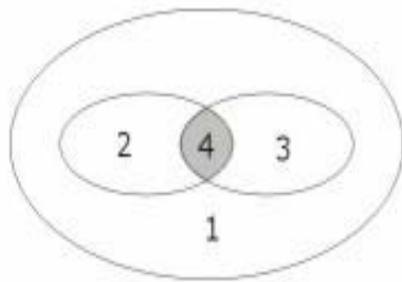


Figura 01

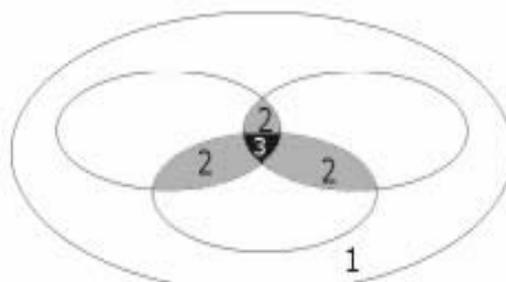


Figura 02

Legenda das figuras:

Figura 1

- 1) Alunos de sétima série (Ensino Fundamental);
- 2) 06 alunos da sétima série “A” que não tinham aulas com P1;
- 3) 06 alunos da sétima série “B” que não tinham aulas com P1;
- 4) 12 alunos das sétimas séries “A” e “B” que tinham aulas com P1.

Figura 1

- 1) Alunos de segundo colegial (Ensino Médio);
- 2) 06 alunos do segundo colegial “C” que não tinham aulas com P4;
- 3) 02 alunos do segundo colegial “A”, 04 alunos do segundo colegial “B” e 06 alunos do segundo colegial “A” que tinham aulas com P4.

Os dados coletados, sobretudo as entrevistas e os questionários, revelaram que a maioria dos alunos tem dificuldade de compreensão do conteúdo abordado em aula e vocabulário inferior ao requerido pelo nível que o professor demanda em sala, e apresentam problemas de relacionamento com professores e com os colegas de sala, o que torna as aulas cansativas para os professores e para os alunos em geral. Além disso, os alunos reclamaram bastante do material didático e da maneira como as aulas eram ministradas. De acordo com o relato dos alunos, as professoras de Inglês adotavam uma “postura superior” em sala de aula, o que revela uma relação nitidamente assimétrica. Os trechos de fala de P4, abaixo, exemplificam o que os alunos chamaram de “superioridade”, postura aqui tratada como assimetria-professor-aluno:

- (1) vocês estão aqui pra aprender coisas que eu já sei e +
P4: pra mim + não fará diferença se vocês tiverem boa vontade ou não + porque além de já saber o que estou falando + o azar vai ser todo de vocês em não aprender (1) eu não vou me desgastar com vocês
- (2) olha, vocês falam demais e não prestam atenção em
P4: nada + depois não adianta reclamar que não entendeu + eu não vou explicar de novo + eu já sei isso + já conheço isso + não preciso de ninguém pra me ensinar

Sobre a assimetria professor-aluno, observada em sala de aula, alguns alunos relataram que, como consequência da mesma, não fazem perguntas durante as aulas.

ESTUDO TRANSVERSAL DA INTERAÇÃO

Atribuem esse comportamento à possibilidade de reação do professor, o qual, ao responder às suas dúvidas, também faz algum tipo de comentário que os desagrada, ou que faz com que esses alunos se sintam desconfortáveis (vide nota 2).

Outro fator que chamou bastante a atenção durante a observação das aulas foi a indisciplina dos alunos, em todas as disciplinas assistidas.

As entrevistas com os professores foram feitas com o objetivo de comparar suas opiniões com as dos alunos. O quadro abaixo indica as disciplinas e as séries em que cada professor lecionava:

Professor	Disciplina e Turma
p1 ³	Professor de Inglês da sétima série
P2	Professor de Ciências da sétima série
P3	Professor de Matemática da sétima série
P4	Professor de Inglês do segundo colegial
P5	Professor de Matemática do segundo colegial

A entrevista com P2 foi bastante esclarecedora, pelo fato desse professor detalhar alguns aspectos que surgiram em praticamente todas as entrevistas com os alunos. Devido a sua experiência didática, P2 disse não se surpreender com nenhum “tipo” de aluno. Além disso, declarou que,

³ Por ter sido o trabalho de coleta de dados para o estudo preliminar concluído na época do início das férias dos professores, as entrevistas com P1 e com P4, embora tivessem sido agendadas, não foram realizadas, uma vez que, no dia e hora marcados, P1 e P4, ambos os professores de Inglês, não se encontravam na escola.

sempre que julga necessário, faz inserções, em suas aulas, sobre os mais variados assuntos, por exemplo, sexo, família, namoro, mesmo que estes não façam parte de seu planejamento pedagógico. P2 declarou ainda que suas atividades extra sala de aula são bem sucedidas devido à sua interação com os alunos, que ficam entretidos com a explicação e exemplificação durante toda a aula, não restando tempo para conversas paralelas. Sobre sua conduta em sala de aula, P2 disse que não acredita ser autoritário e sim sério, e acredita ser essa a razão de seu “sucesso” como professor.

Para P3, o principal problema de seus alunos é a indisciplina, gerando um bloqueio, não só em relação à matéria, mas também ao professor. Segundo esse professor, um dos fatos desestimulantes no ensino é o fato de alguns professores “darem notas” para os seus alunos sem o devido mérito acadêmico, sem que sejam necessários o efetivo esforço e a dedicação desses alunos.

A entrevista com P5 foi também esclarecedora e interessante, principalmente pelo fato de, durante toda a conversa, P5 expor suas falhas, apontar as mudanças que deveriam ocorrer, e revelar que, embora tente modificar sua atuação em sala de aula, não consegue fazê-lo. P5 declarou que o fato que mais o incomoda como profissional não conseguir adotar uma postura rígida em sala de aula, pois seu intuito é deixar o aluno totalmente à vontade, sem que este aluno cause qualquer tipo de problemas com relação a seu comportamento (esperado, de aluno). P5 vê sua aula como uma aula “tranqüila”, porém, reconhece que algumas vezes alguns alunos exageram na indisciplina.

Trataremos, na próxima seção, da segunda etapa do estudo realizado, a qual baseou-se na experiência de pesquisa e nos resultados do estudo preliminar. Encontramos

ESTUDO TRANSVERSAL DA INTERAÇÃO

nos dados da segunda etapa algumas semelhanças aos dados da primeira, revelando os mesmos problemas de comportamento em sala de aula, de relacionamento entre professores e alunos, e também entre alunos.

SEGUNDA ETAPA DESCRIÇÃO E DADOS

Através do estudo preliminar, verificamos a relevância de diversos temas contemplados pelas questões iniciais, e mantivemos nossos pressupostos sobre interação professor-aluno em classes da Escola Fundamental e Média. Decidimos portanto, prosseguir nessa área de investigação, partindo do princípio de que, se a relação com o professor (enquanto ser social e profissional) for satisfatória, o desempenho do aluno em sala de aula melhorará, e essa nova relação professor-aluno poderá colaborar para o desempenho profissional do professor.

A segunda etapa do estudo foi realizada em uma escola particular, na mesma cidade do estudo preliminar, focalizando uma classe de oitava série. Com base na metodologia utilizada no primeiro estudo utilizamos, nesta etapa, alguns instrumentos a mais: entrevistas em grupo, entrevistas individuais com os alunos, questionários aos alunos, tanto dissertativo quanto de múltipla escola, e diários de aula escritos pelos alunos, objetivando conseguir informações mais detalhadas sobre as aulas e sobre tópicos relevantes (na visão dos próprios alunos) para análise do contexto investigado. Outra maneira de se coletarem dados foram conversas com as professoras envolvidas no projeto que, por algumas vezes, em caráter informal, nos davam informações importantes. Contamos com a participação de

quatro professoras, sendo duas professoras de português (P6 - Texto; P7 - Gramática), uma professora de Inglês (P8) e uma professora de Espanhol (P9).⁴

Para tratar dos pontos relevantes levantados nesta fase do trabalho, dividimos a análise em tópicos definidos pelos próprios dados, ou seja, pelas preocupações dos próprios alunos e professores sobre aspectos pertinentes à interação em sala de aula. Os quatro tópicos focalizados são o interesse dos alunos pelas aulas de L1 e LE, a qualidade da interação verbal, a visão dos alunos sobre os professores de línguas e a utilização de material didático.

Interesse pelas aulas de L1 e LE

Ao analisarmos as aulas de P6 e P7, as consideramos como sendo as aulas com maior participação dos alunos, entre as disciplinas assistidas. Temos como primeiro pressuposto para essa participação a competência lingüística dos alunos em português, uma vez que os conteúdos trabalhados por P6 e P7 fazem parte do programa de língua materna. Além disso, um ponto de estímulo levantado pelos alunos sobre as disciplinas na área de Língua Portuguesa (Texto, Gramática e Redação) é o clima de “descontração” em sala de aula, o que proporciona ao aluno uma facilidade em vencer suas inibições. Como exemplo, apresentamos um trecho de uma das aulas de P7, que são bastante comunicativas, tendo início sempre com a leitura de um recorte de jornal, onde o aluno-leitor se transforma em “repórter do dia”. Essa atividade simples e rápida (são

⁴ Denominamos os professores do estudo preliminar P1 - P5 e utilizamos P6 - P9 para nos referirmos aos professores desta etapa do estudo.

ESTUDO TRANSVERSAL DA INTERAÇÃO

apenas duas leituras: uma notícia nacional e uma internacional) faz com que os alunos entrem “no clima” da aula, tornando-a mais atraente. A maioria dos alunos participa bastante das aulas de P7, principalmente pelo fato de a professora dar aulas com o auxílio de um microfone sem fio, andando pela sala, de modo a interagir com todos os alunos:

- P7: pessoal + hoje vamos falar de política internacional [1] alguém trouxe recorte de jornal? + alguém leu jornal hoje? + ou ontem? + leram jornal ontem?
- A1: professora + eu não trouxe + mas posso ser o repórter do dia⁵? + já faz tempo que não faço nada de diferente nas suas aulas [1] posso ser o repórter do dia?

Nas entrevistas e nos questionários, alguns alunos disseram, entretanto, que não gostam dessa disciplina, pois gramática “é muito chato”, mas que a professora é muito “bacana” e “ensina muito bem”.

Já nas aulas de LE, a participação (observável) dos alunos é menor, devido à falta de interesse pelas respectivas disciplinas.

As aulas de Inglês são ministradas por P8. De acordo com os relatos dos alunos, as aulas são “chatas”, com exceção das raras ocasiões em que a professora utiliza músicas ou filmes. Quando questionados sobre o porque dessa posição, os alunos relatam que não gostam da aula ou da professora por conta da forma como P8 ministra suas aulas, pois coloca os tópicos de gramática na lousa e fala rapidamente sobre eles, passando em seguida para os

⁵ ‘Repórter do dia’ é o aluno que cumpre a função de debatedor, lançando perguntas sobre o tema ou reportagem lida.

exercícios, que eles fazem, mas pouco participam da correção. Falam também que nas atividades com texto P8 trabalha sempre da mesma maneira, lendo o texto e, em seguida, pedindo aos alunos que façam a tradução como tarefa de casa. O trecho abaixo é parte de uma entrevista concedida por um grupo de alunos, na qual o grupo discute, na presença do AP, a postura de P8 com relação à maneira como ministra suas aulas:

- A1: ela (P8) não ajuda muito a gente + tanto faz ter professora ou ter dicionário + é tudo a mesma coisa + só manda traduzir + traduzir + traduzir [1] traduzir e fazer tarefa + fazer tarefa + eu não faço mais nada + não entendo mesmo + vou fazer pra quê?
- A2: eu também não faço + nunca tá certo + tá sempre faltando alguma coisa + cheio de coisa errada + “Isso tá sem sentido” (*a aluna fala imitando a professora*)

As aulas de espanhol são ministradas por P9. Para a maioria dos alunos, a aula de espanhol é “insuportável”, pois além de P9 não conseguir controlar a sala, o material didático não condiz com a realidade dos alunos. O conteúdo da apostila destina-se a alunos que têm aulas de espanhol desde a 5^a série, e no caso da classe observada, os alunos tiveram o primeiro contato com essa língua estrangeira na 8^a série. Além desses dois problemas, as aulas eram dadas somente uma vez na semana e com duração de apenas 50 minutos.

Esses fatores fazem com que os alunos percam o interesse pela disciplina, fazendo ainda com que alguns alunos, embora mencionem saber da importância de aprender espanhol, acreditam que aprenderiam a língua em uma

ESTUDO TRANSVERSAL DA INTERAÇÃO

escola de línguas, com profissionais mais bem preparados e material mais bem elaborado.

Sobre o interesse dos alunos pelas disciplinas de línguas, depreende dos dados que o bom desempenho dos alunos nas aulas de Língua Portuguesa se deve à competência lingüística dos aprendentes, na sua língua materna. Já nas disciplinas de língua estrangeira, além da dificuldade que os alunos têm em compreender o conteúdo dado, constatamos também a falta de interesse durante as aulas, constatada pela raridade de participação dos alunos. Quando ocorrem manifestações de participação, sempre são acompanhadas de muito receio e inibição. Verificamos ainda a indisciplina durante as aulas, outro fator que também prejudica a atuação dos professores e aumenta a dificuldade dos alunos em entender a matéria.

Qualidade da interação verbal professor-aluno

A intimidade com que P6 trata os alunos chama a atenção, e P6 explica essa intimidade pelo fato de que, especificamente nessa turma, há um acompanhamento da mesma classe durante quatro anos (desde a 5^a série P6 é professora de Português da turma assistida), motivo pelo qual alguns alunos reclamaram de cansaço quanto à maneira de P6 conduzir suas aulas.

A reclamação dos alunos sobre a forma de P6 dar suas aulas está fundamentada na imagem “maternal” que a professora assume em seu comportamento, sempre buscando prover esclarecimentos sobre sexo, drogas e quaisquer assuntos que os alunos possam questionar durante suas aulas. Essas explicações são ainda mais reforçadas diante dos materiais paradidáticos que P6 utiliza no decorrer do ano, dividindo os temas por bimestre. Durante as

observações pudemos observar discussões ou “bate-papo”, como P6 prefere denominá-las.

Pudemos notar, entretanto, que embora as aulas de P6 tenham essa participação notória, motivada pelos assuntos abordados, nas entrevistas e nos questionários boa parte dos alunos reclamaram da maneira como P6 rege suas aulas. Em uma das entrevistas registradas, um dos alunos relata o que o incomoda nas aulas de P6:

A: sabe o que enche o saco + é esse papo de mãezona + tudo quer saber + quer ajudar + quer se meter na nossa vida + mas nunca ajuda + sempre faz as coisas pela metade + fala pra DP⁶ que chama a nossa mãe + que dá bronca e enche mais ainda o saco [1] se ela (P6) fosse mais sincera e se preocupasse com a gente de verdade + falaria das coisas pra gente e não pra DP ou pra nossa mãe + que sempre vem falar um monte + proíbe de sair + de ir no clube + um monte de coisa + enche o saco e continua sempre igual [1] ela (P6) manda ler livro de sexo + de AIDS + de droga + discute com a gente + mas a gente fica com dúvida e ela nem fala nada se a gente pode perguntar + se a gente quer perguntar + só enche o saco

Um dos pontos mais abordados pelos alunos sobre as aulas de P6, tido como dissonante, é o fato da professora limitar as participações dos alunos durante as aulas. Esta limitação é de caráter espacial, pois P6 dá suas aulas sentada sobre a mesa do professor, fazendo com que apenas

⁶ O nome da diretora pedagógica da instituição foi substituído pela sigla DP.

ESTUDO TRANSVERSAL DA INTERAÇÃO

os alunos mais próximos a ela (seis, dos trinta e dois alunos) participem efetivamente das aulas.

Conforme relatado anteriormente, tanto a quantidade quanto a qualidade da interação verbal professor-aluno é muito boa nas aulas de gramática, ministradas por P7, fazendo com que a interação verbal seja equivalente à observada nas aulas de P6. Um ponto de vantagem de P7 sobre P6 é o fato de que P7 não se dirige apenas a poucos alunos, estimulando todos a participar da aula. Sendo estimulados a participar ativamente das aulas, o desempenho desses alunos nas aulas de leitura e interpretação de texto foi diferente do desempenho, por exemplo, nas aulas de gramática e redação, ministradas por P6.

Nas aulas de inglês ministradas por P8, a interação na L-alvo é sempre breve e pouco freqüente. E a interação na língua materna, embora mais freqüente, não é mais eficiente, pois a maneira como P8 explica os tópicos faz com que os alunos fiquem confusos, já que parte de apenas dois ou três exemplos dados pela apostila sobre o tópico da aula e, em seguida passa os exercícios aos alunos.

P9 fala em espanhol durante toda a aula. Porém, em vez desse fator acelerar o aprendizado da língua, faz com que os alunos se inibam e, mais ainda, não se estimulem a prestar atenção na aula. A interação direta ou individual com os alunos (ou seja, além das explicações convencionais do professor, para tratar do conteúdo) é quase nula, uma vez que a grande maioria dos alunos não presta atenção nas explicações, não sabendo, portanto, qual o conteúdo ou tópico da aula.

O comportamento distinto entre P8 e P9 em relação à produção verbal em sala de aula não gera opinião inversa ou discrepante do aluno sobre as aulas de LE, uma vez que em inglês, P8 fornece pouco insumo e, em espanhol, em-

bora P9 forneça insumo durante toda a aula, a carga horária é insuficiente, o material didático é de um nível diferente do nível dos alunos, portanto, inadequado, além do fato dos alunos ficarem nervosos por terem dificuldades em entender o que P9 fala.

Podemos concluir, sobre este tópico que, nesse contexto, muitos fatores estão influenciando a participação dos alunos em sala de aula, interferindo, dessa forma, no desempenho que apresentam durante as aulas, sobretudo quanto à produção oral. A ocorrência da fala dos alunos está intimamente ligada ao fato de eles se interessarem ou não pelas aulas ou pelas disciplinas, e também ao fato de se sentirem a vontade diante da sala e de seus professores.

Sobre os pontos positivos das aulas de P7, os alunos sempre atribuíam os resultados à experiência dessa professora (20 anos de magistério), possibilitando-lhe saber como utilizar, de maneira eficiente, os conteúdos e as atividades didáticas propostos pela apostila.

Para P8, o material de língua inglesa é deficiente e insuficiente, além de muito longo, não permitindo que se façam jogos ou atividades com músicas e vídeos.

Nas aulas de P9, pudemos observar que embora toda a aula seja dada na L-alvo, não acontece interação verbal, uma vez que os alunos não entendem o que P9 fala e, na maioria das vezes, não sabem nem o tópico da aula.

Visão dos alunos sobre os professores

Os alunos referem-se a P6 como uma professora “bacana”, competente, preocupada com eles enquanto aprendizes e enquanto pessoas. Alguns alunos desaprovam a “fórmula de mãezona” da qual P6 se utiliza, pois vêem esse fato como um comportamento artificial. Em contra-

ESTUDO TRANSVERSAL DA INTERAÇÃO

partida, os alunos citam a competência e o profissionalismo de P7, que para eles é indiscutível.

Nas ocasiões em que foram estimulados a falar sobre suas aulas e seus professores, os alunos colocaram P7 como sendo também uma professora muito “bacana”, compreensível, amiga, mas sem parecer tão artificial quanto P6.

Para os alunos, P8 é uma boa professora, só que, por algum motivo, não tem “estado bem” nas aulas. Esta opinião originou-se principalmente dos alunos que estão na escola desde o Ensino Básico, e que têm aula com P8 desde a terceira série. Entre os adjetivos dados pelos alunos para P8, figuram termos como “chata” e mal-humorada. Em uma das entrevistas, uma das alunas disse que uma das coisas que pode estar deixando P8 cansada é o fato de trabalhar com as mesmas pessoas por muito tempo:

A: acho que ela (P8) já enjoou da gente + não dá atenção pra gente como dava no ano passado

Para a maioria dos alunos, P9 não é despreparada ou incompetente, mas sua conduta se justifica pela pressão exercida pela coordenadora pedagógica da escola, que cobra os atrasos de P9 quanto ao material didático utilizado. Além da pressão feita pela coordenadora sobre P9, os alunos entendem que, se P9 pudesse lecionar Espanhol ao menos duas vezes por semana, tendo mais tempo para que os exercícios fossem aplicados e corrigidos, o comportamento deles seria melhor e o interesse aumentaria, pois desta forma teriam tempo, durante a aula, de expor suas dúvidas, e P9 teria tempo para respondê-las. Seguem, a

CONSOLO & VANI

seguir, dois trechos que ilustram a opinião dos alunos sobre P9:

A1: (P9) é muito estressada + ela grita muito + fala demais + sem parar + a gente não entende nada + ela só fala em espanhol e só fala em português quando quer acabar com a gente + fala um monte pra gente + dá sermão [1] toda aula ela dá sermão

A2: ela (P9) é boazinha até + mas a aula dela é um saco + parece uma eternidade + ela falando + eu não entendo nada + fala + fala + fala + eu não entendo nada + e os moleques não parar de fazer bagunça + aí ela pára + e fala com eles em português + que eles não querem aprender + que eles não tem educação + que não sei mais o quê + aí acaba a aula e ela só volta na outra semana + é assim a aula de espanhol + sempre assim [1] ela é boazinha + mas é muito estressada

Analisando a visão dos alunos sobre os professores, notamos a excessiva preocupação em se mencionarem as qualidades pessoais desses professores, sobretudo quando precisam fazer alguma crítica sobre a conduta profissional dos mesmos. Esta preocupação pode ser compreendida devido à faixa etária dos alunos (entre 14 e 15 anos), na qual é muito importante para o jovem explicitar suas opiniões. Porém, sempre que questionados sobre pessoas com as quais mantêm relação assimétrica, na qual um tem “domínio” sobre algo que pertence a eles (por exemplo, as notas), estes jovens tendem a manter um cuidado excessivo, procurando não fazer nenhuma crítica individualmente, sem que haja respaldo dos colegas, por receio, ainda que inconsciente, de sofrer represália, ou ainda, de magoar

ESTUDO TRANSVERSAL DA INTERAÇÃO

pessoas que façam parte do seu dia-a-dia, no caso, os professores dos quais “gostam”.

Ao tratar da questão da visão dos alunos sobre seus professores, a dimensão dessa avaliação abrangeu não somente as disciplinas contempladas nesta segunda etapa do estudo, mas também opiniões sobre os demais professores desses alunos na instituição. Alguns alunos encontraram ainda um modo de justificar o pouco sucesso que obtém em outras disciplinas. Para estes alunos, alguns professores não se dedicam o suficiente aos alunos ou à classe, ou ainda, não explicam bem a matéria.

Utilização do material didático

As professoras de língua estrangeira justificam o pouco rendimento nas aulas devido ao material didático. Segundo dados obtidos em conversar informais ao final das aulas, tanto P8 quanto P9 classificaram o material como sendo insuficiente, restrito e confuso. As professoras declararam que, pela carga horária que têm, não é possível trabalhar com materiais extras, e que os alunos progridem “lentamente e com dificuldade”, não pelo conteúdo, mas pelo modo como o conteúdo é dado.

A participação dos alunos nas aulas de Texto (P6) é satisfatória e se deve, principalmente, ao fato de P6 utilizar material paradidático que aborda temas intimamente ligados à realidade dos alunos. Esse material paradidático é sempre um livro de literatura infanto-juvenil (um livro diferente a cada bimestre), cobrado em prova escrita, sendo portanto de leitura obrigatória, e tem por objetivo tratar temas polêmicos relacionados à adolescência.

Antes das provas sobre esses livros, P6, que ministra também as aulas de Redação, faz questão de que os alunos

participem de um debate, no qual têm oportunidade de questionar dúvidas sobre o livro, sobre o tema proposto, ou ainda, dúvidas sobre casos de pessoas próximas, relacionados ao tema em discussão.

As aulas de P7 são dadas basicamente com a utilização da apostila, mudando-se porém, os exemplos. Nesta mudança, P7 coloca os alunos como sendo as personagens dos exemplos, captando mais atenção da classe. Além do material didático, P7 apoia-se em a sua experiência didática, utilizando nas aulas elementos como regras mnemônicas, do tipo fórmulas, ou ainda, reforça os seus exemplos através de referências a músicas.

As aulas de P8 seguem o material didático, o qual, segundo a própria P8, é de baixa qualidade, e a sua grande extensão impossibilita que ela dê atividades como vídeo ou músicas com frequência. Outro ponto citado por P8 é o fato da obrigatoriedade de se seguir a apostila, ponto determinado pela coordenação da escola. Esses dados foram obtidos a partir de uma conversa entre o AP e P8 no início das observações, quando P8 apontou ainda erros gramaticais presentes na apostila.

Devido a uma determinação da escola, P9 não pode utilizar de material próprio, o que, segundo essa professora, facilitaria o aprendizado dos alunos ao nível do material didático, permitindo assim um trabalho mais fácil e um aprendizado mais rápido. Diante dessa determinação, P9 teve utiliza apenas o material oferecido pela escola, além de fichas de revisão, dadas de acordo com as orientações da coordenação pedagógica da instituição. Essas fichas, segundo P9, estão em um nível diferente das necessidades apresentadas pelos alunos.

A questão do material didático é considerada de grande importância pela maioria dos alunos, pois acredi-

ESTUDO TRANSVERSAL DA INTERAÇÃO

tam que parte dos problemas relacionados à pouca interação verbal em sala de aula, ou ainda, à indisciplina, se devem ao material didático, cujo conteúdo, algumas vezes, é difícil, fazendo com que os alunos percam o interesse pelas aulas, e não colaborem com as professoras.

DISCUSSÃO

A partir das quatro categorias apresentadas, procederemos a uma discussão dos dados obtidos.

Quando tratamos do interesse pelas disciplinas e da visão dos alunos sobre os professores, os dados nos mostram que esses aspectos estão intimamente ligada aos problemas vivenciados em sala de aula, indicados por meio das insatisfações declaradas pelos alunos. Os alunos questionam também a carga horária oferecida pela escola, principalmente para as aulas de espanhol, fator que julgam ser o principal responsável pela falta de sucesso, da professora, no ensino, e deles, no aprendizado.

Quanto à qualidade de interação verbal professor-aluno, destacam-se como sendo os elementos de maior valor em sala de aula a metodologia do professor, a utilização do material didático, a utilização de materiais extras e também a abordagem de temas pelos quais os alunos se interessem mais, proporcionando melhoria na qualidade e aumento da frequência de interação verbal no contexto de sala de aula.

Na categorização proposta, o material didático foi escolhido como o último tópico a ser tratado por estar intrinsecamente relacionado aos três anteriores. Nesse tópico, nos chama a atenção a maneira diferente como cada um dos professores observados trabalha. P6, para que seus

alunos participem ativamente de suas aulas, faz uso de materiais extras, como livros paradidáticos que abordam temas que fazem parte do cotidiano dos alunos. Dessa forma, estimulados pelo assunto, os alunos acabam tendo uma participação mais significativa nas aulas e, por conta disso, quando questionados sobre a forma de P6 ministra suas aulas, relatam que as aulas são boas e interessantes, pois “falam daquilo que a gente quer saber”.

Sobre as aulas de P7, enfatiza-se a experiência da professora e também a forma como ela se dirige aos alunos, sempre estimulando a participação de todos. Sempre que se referem a P7, o fazem com muito respeito, principalmente pela idade de P7 e pela maneira respeitosa com que ela os trata.

Quando falam de P8, os alunos sugerem uma transformação, fundamentada nos anos de convivência que têm com P8. Ao narrarem essa longa convivência, os alunos relatam que P8 fazia uso de materiais extra, jogos, músicas e também atividades com teatro, e que no último ano P8 tem estado diferente, sem interesse em melhorar a qualidade de suas aulas. Em conversa com P8, soubemos que o principal motivo da não utilização de materiais extras em suas aulas mais recentes é a falta de espaço na grade curricular imposta pela apostila adotada na escola.

Sobre as aulas de P9 e sobre a sua maneira de ministrar as aulas, os alunos colocam que, se ela tivesse mais autonomia, na utilização do material didático, além da carga horária maior, suas aulas seriam bem melhores e eles (alunos) estariam aprendendo mais. Por conta disso, ao opinarem sobre P9, colocam-na como sendo uma professora esforçada, muito simpática, “legal”, competente, conhecedora do conteúdo que ensina e fluente na língua espanhola.

ESTUDO TRANSVERSAL DA INTERAÇÃO

CONCLUSÃO

Nossa investigação sobre interação professor-aluno, realizada em duas etapas, nos proporcionou estudar diversos aspectos que marcam o processo de ensino em classes do Ensino Fundamental e Médio em escolas particulares.

No estudo preliminar, observamos aula em duas classes, uma do Ensino Fundamental e uma do Ensino Médio. Ao longo do trabalho, desenvolvido em quatro meses de observações, trabalhamos com cinco professores e noventa alunos. Dessas observações compilou-se um banco de dados representativos (diários de aulas, respostas a questionários e entrevistas) sobre as classes da primeira instituição. No segundo estudo, embora tenhamos trabalhado com apenas uma classe, acompanhamos quatro professores e, após ambos os estudos, havíamos compilado um amplo conjunto de dados sobre os contextos investigados, permitindo, assim, um mapeamento transversal da interação nos contextos investigados.

Confrontando-se os dados, verificamos que a maioria dos problemas levantados por meio do estudo preliminar também ocorriam na escola do segundo estudo, sem que houvesse, por meio dos dados, grande distinção entre as características dos contextos da escola cooperativa e da escola particular, apesar de termos alunos de idades e séries diferentes, professores e políticas educacionais diferentes. As barreiras geralmente impostas, por algumas instituições de ensino, à pesquisa em sala de aula, também se equipararam. Como exemplo, citamos o impedimento à gravação de aulas em áudio ou em vídeo, justificado pela possível repercussão “negativa” do uso desses procedimentos sobre alunos e professores (Consolo & Viana, 1997). No caso da escola do segundo estudo, solicitou-se

não aplicar questionários aos professores e não gravar suas entrevistas em vídeo.

Concluimos que, embora tenhamos trabalhado em contextos *a priori* distintos, os problemas encontrados no ensino de línguas, com relação à interação em sala de aula, foram os mesmos, provavelmente devido à faixa etária dos alunos, e às condições que ainda regem, na prática, as políticas de ensino e o caráter das aulas, principalmente de língua estrangeira, na escola Fundamental e Média.

Os dados apontaram uma preferência por uma relação socialmente menos assimétrica, do professor para os alunos, de modo a tornar o ambiente da aula mais favorável ao engajamento na aula e à participação na interação verbal, por exemplo, sentindo-se “à vontade” para questionar o professor ou esclarecer dúvidas sobre os conteúdos tratados. Questionaram-se também os materiais didáticos utilizados, em termos do distanciamento entre tais materiais e a realidade dos alunos. Por outro lado, verificou-se a ocorrência de maior interação verbal e participação dos alunos nas aulas cujos temas eram de seu interesse.

Talvez não tenhamos levantado aspectos desconhecidos sobre as aulas do Ensino Fundamental e Médio. Verificamos, todavia, a perpetuação de causas de “descontentamento” de alunos e professores, as quais precisam ser urgentemente tratadas. E que as características da interação observadas não se restringem às aulas de LE, ou seja, as aulas de LE são alvo de praticamente os mesmos problemas que afetam outras disciplinas da grade curricular.

ESTUDO TRANSVERSAL DA INTERAÇÃO

REFERÊNCIAS

BAGHIN, D. C. M. A motivação para aprender língua estrangeira (inglês) na interação em sala de aula. *APLI-EMGE Ensino e Pesquisa* n. 1, p. 85-122, 1997.

CONSOLO, D. A. Crenças de alunos e professores (inter)agindo na aprendizagem de uma língua estrangeira. *Trabalhos em Lingüística Aplicada* n. 29, p. 21-36, 1997.

CONSOLO, D. A. & N. VIANA Aspectos pragmáticos da pesquisa em sala de aula: O observador observado. *APLI-EMGE Ensino e Pesquisa* n. 1, p. 123-132, 1997.

LEMKE, J. L. *Using Language in the Classroom* (2ª edição). Oxford: OUP, 1989.

MCDONOUGH, J. & S. MCDONOUGH *Research Methods for English Language Teachers*. Londres: Arnold, 1997.

ANEXO

ESTUDO PRELIMINAR: PERGUNTAS DE PESQUISA

- 1) Porque o aluno tem dúvidas mas não pergunta?
- 2) Porque o aluno se interessa mais pelas disciplinas da grade curricular dos Ensino Fundamental e Médio, nas quais existe maior maleabilidade do professor?
- 3) Porque as aulas de Inglês, sobretudo de gramática, têm de ser tão sistemáticas?
- 4) Qual a melhor maneira de fazer o aluno mentalizar as regras gramaticais da LE sem que fique confuso com as regras gramaticais do português?
- 5) Qual a melhor maneira de tornar a aula de Inglês envolvente?
- 6) Existe a possibilidade de se utilizar o livro didático com menos frequência, mesclando técnicas como jogos, brincadeiras e atividades de outras áreas na aula de LE?
- 7) Por que, o professor de Inglês não busca artifícios para facilitar o aprendizado do aluno, assim como os professores de Química e Física, que usam, por exemplo, frases do cotidiano para fazer com que os alunos se lembrem das estruturas das fórmulas, (Ex.: P.V. = NRT + Por Vocês Nunca Rezei Tanto)?
- 8) O principal objetivo do aprendizado de LE nas séries do Ensino Fundamental e Médio é o vestibular?

ESTUDO TRANSVERSAL DA INTERAÇÃO

- 9) A introdução de um maior número de aulas de conversação, colocando os alunos em uma situação mais próxima do real, não seria um estímulo a mais nas aulas de LE?
- 10) A aula de LE tem que se restringir ao espaço físico convencional de sala de aula? Por que?
- 11) Qual o melhor método para fixação de vocabulário na LE?
- 12) Atividades feitas em casa, a leitura de revistas, jornais e revistas em quadrinhos, os jogos de *videogame* e computador, as histórias interativas, os *chats* da Internet são bons recursos extra-sala para fazer com que o aluno busque um maior conhecimento da LE?
- 13) Será que o principal motivo dos alunos não terem interesse pela LE é o fato da matéria não reprovar?
- 14) Se o professor deixar o quadro negro um pouco de lado, e passar a utilizar recortes, cartolinas e músicas, será que a aula ficará mais convidativa?
- 15) Será que a melhor maneira de utilizar músicas na aula de LE é por meio de atividades de preenchimento de lacunas?
- 16) Se o professor exigisse menos vocabulário (palavra por palavra), e desse mais valor ao entendimento da idéia central, ficaria mais fácil o aprendizado da LE?
- 17) Será que, nas escolas que possuem um centro multimídia, a utilização do equipamento nas aulas de LE, em aulas especiais, não seria um estímulo a mais para o aluno?

Estratégias de negociação da imagem em sala de aula de língua estrangeira

Roseanne Rocha TAVARES
Universidade Federal de Alagoas

Nas últimas décadas, temos acompanhado o destaque que as línguas estrangeiras, e mais especificamente a língua inglesa, vêm ganhando aos olhos do mercado globalizado. Na contra-corrente, temos visto grupos de estudiosos preocupados em tornar o ensino de línguas em um projeto humanizador que promova o alargamento dos horizontes lingüísticos e socioculturais do ser humano. Acompanhando essa última vertente, há correntes teóricas que seguem tal posicionamento sob diversos ângulos, como, por exemplo, a questão pedagógica, a didática, a lingüística e a interacional entre outros enfoques voltados para o ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras (EALE).

Para estudar a interação em sala de aula de língua inglesa, parti de uma linha de pensamento que vê a linguagem como atividade social e que considera o discurso um empreendimento de natureza lingüística, social e cognitiva que constitui e é constituído pelos seus atores e contexto. No caso da interação em sala de aula, que depende da participação tanto do professor como dos alunos, o maior objetivo por parte dos envolvidos é a aprendizagem. Atu-

ESTRATÉGIAS DE NEGOCIAÇÃO DA IMAGEM

almente, sabemos que são diversos os mecanismos de aquisição de língua estrangeira, e que também são diversos os fatores que influenciam essa aquisição. Mas sabemos, igualmente, que uma interação bem-sucedida e harmoniosa opera como um mecanismo facilitador de aprendizagem, um lugar de construção de sentidos por meio de negociação das normas que governam tal interação verbal. Um desses mecanismos de negociação diz respeito à maneira como os participantes negociam suas imagens em sala de aula. O termo imagem, segundo Goffman (1967), implica em como as pessoas delineiam a si mesmas e aos outros por intermédio de atributos socialmente aprovados.

O fenômeno da negociação da imagem foi desenvolvido pelo sociólogo Erving Goffman (1967) e pelos lingüistas Penelope Brown e Stephen Levinson (B&L, 1987) e, em resumo, podemos defini-lo como o processo utilizado pelos integrantes de uma interação ao tentarem preservar ou salvar suas imagens por meio de estratégias discursivas executadas com base em um conjunto de normas sociointeracionais. Na sala de aula, podemos dizer que professores e alunos normalmente negociam suas imagens ao estabelecerem um tipo de discurso pedagógico específico para cada situação contextual, levando em consideração os fatores que influenciam essa interação. Essa negociação parece ser mais complexa em salas de aula de línguas estrangeiras já que a língua é, ao mesmo tempo, objeto de estudo e atividade de comunicação, caracterizando, dessa forma, a sala de aula de línguas estrangeiras como um contexto potencialmente ameaçador (Shultz, Florio e Erickson, 1982).

Com base nessas idéias e levando em consideração o contexto de sala de aula de línguas estrangeiras em nossas escolas públicas, eu quis saber como o professor e os

alunos se relacionavam para manter um clima de cooperação e motivação, isto é, como se dava a negociação da imagem entre os participantes desse contexto e de que maneira isso afetava o aprendizado. Para tanto, realizei uma micro-análise de aulas do ensino médio de uma Escola Federal do Estado de Alagoas. O *corpus* para tal investigação foi estabelecido por meio de gravações em áudio e em vídeo com suas respectivas transcrições.

De forma geral, após ter visto e lido as transcrições das aulas, observei que tanto o professor (P) quanto os alunos (As) tentaram expor e resguardar suas imagens, levando em consideração o contexto de sala de aula e, concomitantemente, tentando decifrar as intenções comunicativas dos interlocutores através de "pistas de contextualização" de natureza lingüística (alternância de estilo, por exemplo), paralingüística (pausas, hesitações, entonação) e extralingüística (expressões fisionômicas, gestos, palmas) (Gumperz, 1982). Foram essas pistas que me possibilitaram a identificação de diferentes tipos de discursos. Esses discursos estão inseridos no continuum da linguagem pedagógica, estabelecido por Kramsch (1987). Três discursos básicos são discutidos: o discurso instrucional, o discurso de convívio e o discurso espontâneo. No discurso instrucional, os participantes têm papéis fixos, as tarefas são centradas no professor e a ênfase é dada à quantidade de conteúdo ensinado e à precisão. Do outro lado do continuum, temos o discurso espontâneo, com seus papéis negociados, com as tarefas orientadas pelo grupo e com o conhecimento concentrado no processo de aprendizagem e na fluência interacional. Para Kramsch, o mais indicado seria que, em sala de aula, os participantes conseguissem atingir um "discurso de convívio" que não estivesse em nenhum desses dois extremos do continuum, mas que ali-

ESTRATÉGIAS DE NEGOCIAÇÃO DA IMAGEM

asse elementos dos dois pólos de forma balanceada e frutífera para o aprendizado. No entanto, na maioria das vezes, a realidade é diferente. De acordo com Sinclair e Coulthard (1975), em salas de aula consideradas tradicionais, o padrão mais comum no discurso é a seqüência iniciação/resposta/avaliação (IRA), que também é um dos elementos caracterizadores de um discurso institucional. Assim, na análise dos dados, com base nos *tipos de discurso* encontrados, observei a negociação da imagem e tentei estabelecer um padrão para o fenômeno, levando em consideração a situação na qual ele ocorreu (por exemplo, abertura ou fechamento de aula), o tipo de conteúdo que estava sendo aplicado (pedagógico, social e organizacional) e entre quais interagentes. Também considerei, ao longo de toda a análise, o que esses padrões implicaram para o ensino e a aprendizagem de LE.

Em termos gerais, percebe-se que o fenômeno da negociação da imagem em sala de aula de língua inglesa ocorre de forma dinâmica, nunca centralizando-se apenas em uma única estratégia durante a aula toda. Pode-se concluir que o fenômeno da negociação da imagem em sala de aula de língua inglesa se dá por meio da ação de cinco estratégias – de convívio, institucional, pedagógica, de cooperação e espontânea – cuja interrelação e troca apresenta-se da seguinte forma:

O professor utiliza-se de duas estratégias para negociar imagens a de convívio e a institucional. Já os alunos utilizam a pedagógica, a de cooperação e a espontânea.

ROSEANNE ROCHA TAVARES

ESTRATÉGIA DE CONVÍVIO

A estratégia de convívio foi identificada no *corpus* do trabalho em mais ou menos 27 situações. Todas elas tinham em comum o objetivo de preservar a imagem do professor como autoridade máxima que controla as atividades e o turno dos participantes, mas, ao mesmo tempo, fazer com que esse controle não fosse entendido como uma grande ameaça aos alunos. O professor, na evocação estimulada feita na coleta dos dados, definiu em uma frase essa situação: “Tenho medo de ser autoritário e de não ter autoridade”. Ele afirma ter consciência disso e achar necessária a utilização de atenuantes, já que “é um modo de se aproximar deles” (dos alunos). Já os alunos, na maioria das vezes, concordam com essa atitude. Na evocação estimulada, eles afirmam não ficar receosos de perguntar ao Ac (sigla do nome do professor) por ele ser um professor mais informal, que tenta aproximar-se dos alunos. Com outro professor, a situação seria diferente. Em relação ao discurso instrucional de P (professor), eles acham “normal” e não ofensivo visto que P tenta estabelecer um discurso de convívio. Mais adiante, veremos que nem sempre a atitude de P é aceita com tanta passividade.

Nesse tipo de estratégia de negociação da imagem vemos que professor e alunos seguem o modelo de tomada de turno do ponto de vista da aula tradicional. O professor, visto como animador, avaliador e vetor de informação, controla o tópico e o turno; já os alunos, subjugados ao papel de avaliados, poucas vezes reagem à estrutura discursiva iniciação/resposta/avaliação (Sinclair e Coulthard, 1975). Como toda ordem, pedido e recomendação são potenciais ameaças às imagens dos interlocutores, P está constantemente ameaçando as imagens negativas de seus

ESTRATÉGIAS DE NEGOCIAÇÃO DA IMAGEM

alunos ao querer impor-lhes certos atos e, paralelamente, ameaça a própria imagem ao parecer autoritário (Brown e Levinson, 1987). Como forma de atenuação, P utiliza algumas marcas discursivas para criar pistas de contextualização que facilitem ao interlocutor perceber suas intenções comunicativas. Identificamos as seguintes marcas discursivas que compreendem a estratégia de convívio¹:

VERBAIS:

- falar em inglês;
- usar diminutivos;
- usar afetividade;
- ser informal;
- usar termos de senso comum;
- usar a primeira pessoa do plural;
- envolver alunos na decisão do fluxo de atividades;
- fazer brincadeiras, rir;
- dar as respostas das próprias perguntas;
- pedir desculpas por algo que fez ou falou;
- concordar com as vontades dos alunos;
- generalizar perguntas;
- pedir permissão para continuar atividade;
- repetir e traduzir palavras.

NÃO-VERBAIS:

- dar ênfase e motivação na fala;

¹ Todas elas, com exceção das quatro últimas, são registradas como marcas de produção das superestratégias descritas por Brown e Levinson.

ROSEANNE ROCHA TAVARES

- movimentar-se entre alunos;
- bater palmas ritmadas;

Por exemplo, algumas vezes, ele utiliza o termo *please* ou outra palavra em inglês para começar o turno e chamar a atenção dos alunos e, em seguida, fala na primeira pessoa do plural. Exemplo (para melhor entender os exemplos, consulte a tabela de normas para transcrição anexada):

(01) [LI2 – linhas 394-403]

394 P: **let's correct please? let's correct?** vamo corrigi? vamo corrigi? vamo lámoçada bora? ((enquanto fala alunos conversam entre si professor bate palmas ritmadas para chamar a atenção e alunos respondem)) isso ((pega a folha de exercícios que Ed oferece professor toca no ombro do aluno que durante todo o exercício estava de pé ao lado da carteira de uma aluna e pede para ele sentar)) **please** vamo vê **ok class let's correct** vamo vê é: **repeat (xxx) i haven't got?**((aponta para o quadro)) **my keys**

Nas duas marcas há uma tentativa de tomar o turno e a atenção dos alunos por meio do envolvimento, evitando causar qualquer tipo de ameaça. A palavra em inglês é vista como um sinalizador de identificação de grupo para marcar que aquele grupo é de inglês e é para isso que estão lá. Também indica envolvimento ao incluir o pronome nós e a informalidade. Essas marcas discursivas, segundo Goffman (1967), são usadas como *medidas de proteção* para evitar situações ameaçadoras. Nas entrelinhas, contudo, percebemos que o discurso de P encerra uma estrutura diretiva, de comando, que invoca um esquema de conhe-

ESTRATÉGIAS DE NEGOCIAÇÃO DA IMAGEM

cimento comum dos participantes sobre o papel de líder que P exerce.

No caso dos recursos não-verbais, em todas as aulas observadas, P utilizou as palmas ritmadas como estratégia para chamar a atenção dos alunos. No que diz respeito à Análise da Conversação, as palmas ritmadas têm um efeito de *summons*, isto é, “de um recurso para chamar a atenção” (Schegloff, 1968: 1080). Segundo Schegloff (1968), um *summons* pode ser representado por uma frase de cortesia, por um termo de tratamento ou por um recurso físico, como por exemplo um tapa nas costas, ou no contexto de sala de aula, as palmas ritmadas. A palma ritmada é uma marca discursiva forte, com grande apelo participativo e, segundo o professor, na evocação estimulada “é uma forma de ver se os alunos estão ligados e quem não está acaba ficando batendo palmas também”. Já para os alunos, as palmas ritmadas “[foram] um jeito que o professor achou para calar a boca de quem tá conversando e ver se a gente tá ligado ou então quem não tá que se ligue”. Em resumo, ela marca a autoridade do professor.

Além das marcas discursivas, também observei que a estratégia de convívio foi utilizada por P em certas atividades de conteúdo pedagógico e *principalmente* de conteúdo administrativo, como: a) chamar atenção dos alunos para dar início à aula, aos exercícios, aos jogos; b) decidir normas de elaboração de exercício; c) aprovar participação de alunos; d) pedir participação de alunos; e) dar explicações do conteúdo; f) guiar o andamento dos trabalhos; e g) discordar de alunos quanto ao conteúdo e ao encaminhamento de atividade. De fato, percebe-se que, durante vários eventos das aulas analisadas, a autoridade do professor é bem marcada pela linguagem do controle, isto é, pela linguagem utilizada para organizar e adminis-

ROSEANNE ROCHA TAVARES

trar o evento (Malamah-Thomas, 1987; Cazden, 1988). Por exemplo, logo no começo da primeira aula, o professor utiliza um conjunto de marcas discursivas para chamar atenção dos alunos e dar início à aula. Veja-se abaixo:

(2) [LI2 - linhas 5-12]

5 P: **Ok class let's begin?** começar? ok Rs? vai ter combate hoje? vai né? (xxx) ((muita sobreposição de vozes)) parte dois hoje parte dois (xxx) vai ser igualzinho a rambo cinco partes **ok let's have a review** tá? da semana passada (xxx) ok como é que eu falo meu livro em inglês

12 As: **my book?**

Nesse trecho, o professor quer iniciar a aula, fazendo uma revisão. Para tanto, tenta colocar ordem na interação, guiando a atividade e exercendo o controle, sem, contudo, ameaçar sua imagem ou a de seus alunos. Assim, ele utiliza algumas marcas discursivas, como chamar a atenção em inglês (linhas 5 e 9), ser informal e usar diminutivo (linhas 5-9). Esses tipos de produção lingüística, segundo B&L, estão inseridas nas estratégias de polidez positiva n. 4, que tem como meta do locutor alegar associação em um grupo em comum com o ouvinte. As estratégias de polidez positiva em geral consistem na tentativa de o falante (F) satisfazer a imagem positiva do ouvinte (O) ao mesmo tempo em que comete um Ato Ameaçador à Face (AAF). Para tanto, faz uso de atenuantes, tentando mostrar que os seus desejos, de alguma forma, são similares aos de O. É por essa razão que as estratégias de polidez positiva são

ESTRATÉGIAS DE NEGOCIAÇÃO DA IMAGEM

também utilizadas para "acelerar" a aproximação social de F com O. É exatamente isso que P faz ao utilizar sinalizadores de identificação de grupo. Nas entrelinhas, contudo, percebe-se que P mantém a linguagem do controle ao sinalizar o começo da aula e o que farão a seguir. Também reafirma seu "poder institucionalizado de dirigir o discurso" (Gonçalves, 1995) ao utilizar diretivos em inglês, reforçando ainda mais a hegemonia interacional pela detenção do conhecimento da língua estrangeira a ponto de "tentar" manter uma conversação em língua inglesa. Em muitas seqüências de tópico organizacional e, também, nas poucas ocorrências de tópico pedagógico, esse recurso é fartamente utilizado. No entanto, percebe-se que, como uma tentativa de negociar sua imagem, P traduz o que fala em inglês, na maioria das vezes, para o português, oferecendo um modelo de tradução defasado pelo uso contínuo e excessivo dessa estratégia, que subestima a memória dos aprendizes.

ESTRATÉGIA INSTITUCIONAL

A estratégia institucional é utilizada pelo professor quando este quer estabelecer uma distinta hierarquia de autoridade dentro da sala de aula. Ela aparece em 14 ocorrências e realiza-se em três situações: a primeira acontece quando ele quer iniciar alguma atividade e não consegue. Normalmente, P tenta utilizar um discurso de convívio, mas, quando não obtém resultado, muda para um discurso instrucional, imprimindo um ritmo mais rápido à fala, estalando os dedos, dando ordens diretas, traduzindo o que fala em inglês, não dando espaço para os alunos tomarem o turno e prolongando a entonação para obter resposta.

ROSEANNE ROCHA TAVARES

A segunda situação de negociação P está dando explicação, utilizando discurso de convívio, que não é aceito pelos alunos. Ele, então, muda o discurso para proteger sua imagem e não deixá-la exposta. Veja o exemplo abaixo:

(3) [LI2 – linhas 261-292]

- P: e assim vai tá certo? vamo ver **I know mr watson but I don't know hi/** em português eu conheço o senhor watson mas não conheço su:a esposa
- As: []
esposa
- 265 P: a esposa de quem? a do senho: watson você se refere ao senhor Watson ELE se é ele é: **his** ((escreve o pronome no quadro))
- As: []
his
- P: vê quem possui tá? quem possui a mulher aí quem possui a mulher é ótimo quem é dono da mulher aí quem é dono do objeto? @@@
- 271 Ay: que é isso? ((várias alunas também reclamam))
- P: com todo respeito eu tô brincando gente de mau gosto até ((fala olhando para folha de exercício)) terceiro **mr. and mrs. baker live in london**
- []
- 275 Ed: **their son**
- P: **their son lives in australia** o filho deles o filho deles mora na Austrália ((escreve no quadro

ESTRATÉGIAS DE NEGOCIAÇÃO DA IMAGEM

- retorna para ver a folha na carteira da aluna))
- Ed: pro senhor ver ((aluno entrega sua folha para professor))
(0.4)
- 280 P: quatro (+) **we're going to have a party** vamos ter uma festa **we're going to invite all** (+) nós vamos convidar nossos amigos então **we're going to invite all:?** ((estala os dedos))
- As: our
- 284 P: **our friends** não é **we** vou colocar aqui escrito tá? se é **we** vai ser: **our** tá? isso aqui preenche
[]
- As: **our**
- P: **five (+) ann is going out with?**
[]
- 290 Ed: **her**
- P: **her friends this evening (+) ann her** ((escreve no quadro))

No começo dessa situação, P está mais informal, explicando o conteúdo com um discurso de convívio. Em seguida, ele tenta brincar, mas a brincadeira não é bem recebida por ser preconceituosa (discurso de convívio não negociado pelos alunos). Os alunos oferecem uma chance de correção e P se desculpa e corrige o mal-entendido imediatamente. Daí por diante P muda o discurso, resguarda sua imagem de autoridade e exerce um forte controle na elaboração do exercício. Ele prolonga a vogal para obter a resposta dos alunos, faz traduções, estala os dedos, bate palmas, designa o exercício que devem fazer sozinhos e o tempo para fazê-lo, e faz perguntas de modo geral sem nomear o aluno. Talvez esta última estratégia tenha sido usada para atenuar o controle e dar mais rapidez à correção.

ROSEANNE ROCHA TAVARES

A terceira situação acontece quando P está guiando uma elaboração de exercícios. Nesses casos, P exerce grande influência sobre a vez de quem fala (turno) e sobre o que é para ser dito (conteúdo), talvez para tentar minimizar qualquer tipo de confusão ou dispersão numa turma tão numerosa para LE.

Em resumo, a estratégia institucional consiste em P utilizar um discurso instrucional para acentuar seu poder na interação. Nessas situações, conforme a teoria de B&L, P utiliza estratégias abertas sem atenuantes para negociar sua própria imagem, já que não teme retaliação dos As por ter mais poder nesse tipo de interação do que eles.

ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA

A estratégia pedagógica realizou-se em torno de 10 situações que caracterizam a maneira como os alunos negociam suas imagens. Nessa estratégia, os As querem participar na escolha do conteúdo ou tirar dúvidas sobre ele escolhem, então, um discurso de convívio. Por exemplo, no trecho abaixo, vê-se que os alunos usam um discurso de convívio com P, influenciando o fluxo da atividade, quando ele está checando oralmente vocabulário (objetos dos interlocutores) e gramática (pronomes possessivos):

(4) [LI2 – linhas 21-53]

	P:	minhas calças? my pants my pants (+) Al	
		minha bolsa de escola?	[
	Ed:]
			my jeans my jeans?
†	Al:	my dog	
25	P:	my dog?	

ESTRATÉGIAS DE NEGOCIAÇÃO DA IMAGEM

- Al: ((a sua bolsa tem formato de cachorro ela mostra ao professor))
- As e P: @@@
- P: vamo lá como é bolsa de escola my school? ((estala os dedos))my school?
- 30 Ax **bag**
- P: **my school bag** ((aponta para aluna atrás))
- Ci: minha blusa?
- P: **my t-shirt?**
i:sso (+) é: meu lápis? ((estala os dedos e aponta para Ld)) cadê meu lápis?
- † Ld olha ele aqui ((mostra um lápis))
- 35 @@@
- P: (xxx) meu lápis meu lápis (+) é: meu óculos de sol? **sunglasses tá my sunglasses** é: meu tênis?
- Ax **my tennis shoe**
- P: ok é: o caderno dela como é que eu falo em inglês? ((olha para aluna)) her:
- 40 Ro **book**
- P: **her notebook**
- Ro **her notebook**
- P: é: deixa eu ver mais deixa eu ver mais (+) é: o relógio dela?
- 44 As **watch**
- P: **her watch** relógio em inglês?
- As: **watch**
- Mn: professor devia escrever no quadro
- P: vou escrever (+) o tênis dele lembra? ((aponta para aluno)) his his o quê?
- † Ay: chulé
- 50 As: @@@
- P: **his shoes his shoes ok** (xxx) a bolsa dela
- As: **schoolbag tá? her? schoolbag**

O trecho acima está inserido no primeiro evento da primeira aula observada. Nesse evento, o professor tenta fazer uma revisão da aula passada para, então, poder iniciar um exercício mais adiante. Percebe-se que P exerce o controle da revisão durante todo o tempo, mantendo a tradicional estrutura de troca de turno I/R/A. Ele pergunta o vocabulário direta e indiretamente; e também dá a resposta antecipadamente, sobretudo quando algum vocábulo é desconhecido. Os objetos para tradução são escolhidos no momento e, para manter o turno, P utiliza marcadores como “é:” e “deixa eu ver mais deixa eu ver mais”, como se dissesse “eu ainda não acabei”. Esses tipos de marcadores são considerados, pela literatura, marcadores de enunciação do tipo *hedge* que indicam atividades cognitivas em andamento (Rosa, 1992). Na literatura, os marcadores de evasão são definidos como recursos verbais que "... funcionam como precaução, anteparo ou mesmo evasivas, assumindo às vezes a forma de torneios frasais" (Marcuschi, 1991, p.74). Tais marcadores, juntamente com os marcadores de rejeição, de opinião, e os metadiscursivos, constituem as marcas de enunciação, uma das duas categorias dos marcadores de atenuação (Rosa, 1992). Diferente da outra categoria - marcadores de distanciamento - , as marcas de enunciação não tentam forjar o afastamento do locutor da situação interacional. Pelo contrário, os marcadores desta categoria são caracterizados pelo fato de manifestarem a instância de produção do discurso.

Os alunos, por sua vez, atuam de forma diferente, mais relaxada, talvez por ainda ser o início da aula e eles estarem mais distanciados de um discurso instrucional ou até mesmo por tentar evitá-lo. De forma geral, encontra-se uma atenuação do controle exercido pelo professor por meio de brincadeiras feitas pelos alunos. Nas palavras de

ESTRATÉGIAS DE NEGOCIAÇÃO DA IMAGEM

Goffman, os alunos tentam *corrigir* uma ameaça, desafiando P por intermédio do humor, que, por sua vez, é usado como estratégia para acelerar a aproximação entre As e P. Por exemplo, no começo desse trecho, P pergunta diretamente a Al a tradução de “bolsa de escola”. Al responde, com humor e em inglês, “*dog*”, visto que sua bolsa tem formato de cachorro. Essa estratégia, segundo B&L (1987), é utilizada por Al para atenuar a ameaça que P faz à sua imagem negativa ao limitar sua liberdade de expressão, fazendo uma pergunta direta e exigindo uma resposta. Al utiliza uma estratégia de polidez positiva para estreitar o “convívio” e asseverar uma simetria com P. Em todos esses casos o professor aceita a brincadeira, mas continua exigindo uma resposta correta ou ele próprio responde. Nesse evento, apenas um aluno, Ed, toma a iniciativa de falar em inglês sem ser interpelado e, mesmo assim, sua iniciativa só é indiretamente aprovada mais adiante, quando outra aluna pergunta o significado de *pants* ao professor e ele responde “calças pode falar *my jeans*”. Ed é um aluno de nível intermediário que se destaca por já ter estudado inglês e já saber muito do conteúdo que é dado, juntamente com mais outro aluno, Le. Na evocação estimulada, P diz saber desse desnível entre alunos e por isso não é sempre que dá o turno para Ed e Le, visto que eles podem reprimir os outros alunos. Essa ocorrência revela como o esquema de conhecimento de P sobre Ed interfere no enquadre interativo ao ponto de P preferir não lhe dar constante atenção (Tannen e Wallat, 1998). Outra aluna, Mn, faz pedido de encaminhamento de atividade (“ professor devia escrever no quadro”) e sua idéia é adiada (“vou escrever (+) o tênis dele lembra?”).

Seguindo as considerações de Cazden (1988) e Mehan (1979), observa-se que, nessa estratégia, os alunos,

ROSEANNE ROCHA TAVARES

“imigrantes” em busca de adaptação e aceitação, adotaram a fala de aprendiz esperada pelo professor e negociaram a própria imagem com um discurso de convívio. Essa consiste nos alunos utilizarem um discurso de convívio com P quando querem participar do encaminhamento do conteúdo em sala de aula, utilizando marcas discursivas como falar em inglês, ser informal, ter humor e fazer deferência a P.

ESTRATÉGIA DE COOPERAÇÃO

A estratégia de cooperação foi a mais usada pelos alunos, sendo identificada em mais ou menos 20 situações. Ela é caracterizada pela utilização de um discurso instrucional tanto com P como com os próprios colegas com o intuito de cooperar com o andamento da aula e de alcançar seus próprios objetivos. Além dos exemplos de discurso institucional usado pelos alunos com P na estratégia de convívio, temos alguns exemplos da estratégia de cooperação entre os próprios alunos:

(5) [LI2 - linhas 580-589]

- 580 Ax: it's mine? mine?
Ul: (xxx)
P: ((pega seu livro de volta)) por que varia descubram entenderam (xxx) ok class my book
[
Bc: professor: porque esse mine aí? ((levanta as mãos e alunos ficam em silêncio))
- 586 Ul: por que varia por que varia
P: isso nós vamos ver agora observem uma coisa

ESTRATÉGIAS DE NEGOCIAÇÃO DA IMAGEM

my book my book
tá?

Nessa situação, P está introduzindo os pronomes possessivos de forma indutiva. Na primeira linha, uma aluna questiona o professor sobre o pronome “*mine*”. Em seguida, Ul faz algum tipo de pergunta (580) que proporciona esta resposta de P : “por que varia descubram ...” (582). No turno seguinte, Bc, tomando o turno de P ao indagar algo semelhante, recebe de Ul a mesma resposta que o professor deu a ele. P indica também que tudo será explicado em seguida. Há, aqui, um discurso instrucional cooperativo de Ul na medida em que ele resguarda sua própria imagem ao exigir que Bc aguarde a explicação, assim como ele o faz.

Em outro exemplo, Ld utiliza discurso instrucional com colega na hora de fazerem exercício oral:

(6) [LI3 – linhas 77-89]

- P: isso convida: ela ((aponta para aluna)) pra ir ao **shopping center** tá? **let's go to the shopping center** fazendo o convite **sure that's a good idea** ah que boa idéia vamo lá? cumprimento pode ser com a mão vamo la **hi how are you?**
- 80 Ld: **hi how are you?**
Ad: **sure that's a good idea**
P: calma agora não oh (xxx) número um cumprimentar o amigo responder o cumprimento fazer o convite aceitar o convite tá legal? vamo lá
- 85 Ld: você tá aceitando o convite (+) **how are you?**
Ad: **fine**
P: ((se aproxima da aluna)) **fine thanks**
Ld: **let's go to the shopping center?**
Ad: **that's a good idea**

ROSEANNE ROCHA TAVARES

P: **that's a good idea** (+) tá legal (++)

Ld complementa a explicação de P para a parceira, dizendo que ela está se antecipando, e sinalizando, assim, que ela está de alguma forma ameaçando o andamento da atividade. Na linha 89, P repete a frase de Ad como uma forma de avaliação e complementa: “tá legal”.

Percebe-se que a estratégia de cooperação consiste no aluno negociar a própria imagem e a de todo o grupo com P e com outros alunos ao usar um discurso instrucional quando quer cooperar com o andamento da aula.

ESTRATÉGIA ESPONTÂNEA

A estratégia espontânea foi identificada em situações em que os limites de começo e fim de aulas estavam ainda se definindo. Nessas ocasiões, os alunos utilizaram um discurso espontâneo semelhante ao discurso em conversações não-institucionais. Veja-se abaixo:

(7) [LI3 – 1-17]

((alunos já estão em seus lugares e professor afasta sua mesa mais para frente para facilitar gravação, alunos falam todos ao mesmo tempo uns com os outros))

- 1 P: ok vamo rapidinho falar sobre o lance do jornal (+) de vocês
Ld: desliga o sol aí ((coloca a mão sobre o rosto para proteger do sol))
Vv: senta aqui ((abana com a mão para outra aluna

ESTRATÉGIAS DE NEGOCIAÇÃO DA IMAGEM

- que está entrando na sala))
((sobreposição de vozes))
- 5 P: olhe (+) eu sei que vocês tão fazem-((bate palmas ritmadas e alunos respondem e silenciam))- olhe pra cá (+) eu sei que vocês tão fazendo um jornal que vai ser publicado e eu inscrevi um espaço para inglês (+) esse espaço vou deixar encarregado com o grupo para utilizá-lo pode ser com música pode ser com piada em inglês com alguma coisa então o que sugerem vocês fora isso?
- 10 As: música (xxx)
P: música em inglês em inglês com tradução pode ser?
- Vv: [música música música]
- P: (xxx) pode ser? então quem tem (xxx) de ver isso escolher
- 15 Ld: uma música e colocar lá quem pode fazer isso?
((abaixa a cabeça e se esconde atrás da colega na frente))

Nesse evento, vários alunos tomam o turno sem indicação do professor, e a conversa ocorre de forma mais parecida com conversações naturais. No que diz respeito à negociação da imagem, os alunos utilizam, segundo B&L, uma estratégia aberta sem atenuantes, isto é, são espontâneos, falam o que querem e não prestam muita atenção ao professor, com o devido apoio do grupo. Esse tipo de discurso parece ser comum no começo e no final das aulas.

CONCLUSÃO

Todas essas cinco estratégias, na maioria dos eventos, ocorriam de forma misturada e até mesmo simultânea, complementando umas as outras, conforme a situação e as intenções de seus participantes (por exemplo P passa de convívio para instrucional/As respondem com cooperação quando P usa convívio). Em alguns momentos de forma harmoniosa e em outros de forma conflituosa.

No que concerne a teoria das faces percebe-se que esse fenômeno está presente nos diversos níveis do discurso (lição, eventos, enquadres, sequências, turnos e atos), sendo que a unidade de análise ideal é a de enquadre que encerra claramente o “jogo da linguagem” ao revezar estratégias de negociação, conforme às necessidades dos interagentes. Os recursos utilizados ultrapassam a exclusividade da polidez, descrita por B&L e são mais concentrados no controle, isto é, utiliza-se a polidez, a ironia e o humor para atingir o controle em sala de aula.

Com relação às situações nas quais essas estratégias são utilizadas, pode-se dizer que negocia-se mais nas tarefas organizacionais do que nas pedagógicas, até porque as primeiras ocorrem com muito mais frequência do que as outras. Nesses casos as marcas discursivas têm naturezas variadas a nível lingüístico e não-lingüístico.

No tocante à interação e ao ensino–aprendizagem em sala de aula, conclui-se que a negociação da imagem adotada pelos participantes contribuiu para uma melhor interação pessoal. Há várias tentativas de manter um discurso de convívio por ambas as partes, contudo, há uma lacuna na qualidade do insumo e na maneira de aplicá-lo, sendo privilegiada a abordagem mais tradicional de ensino. A língua inglesa foi utilizada mais como forma de

ESTRATÉGIAS DE NEGOCIAÇÃO DA IMAGEM

negociar a imagem e manter o controle, do que como o insumo propriamente dito.

Em resumo, podemos dizer que esta pesquisa tentou fornecer subsídios para maiores reflexões a respeito do lugar da interação verbal no ensino de línguas. Pode-se dizer que as aulas analisadas encerram um discurso instrucional dominante tanto por parte do professor como por parte dos alunos. Esse discurso é constantemente negociado entre os interlocutores, gerando estratégias de negociação da imagem de diferentes perfis conforme as necessidades da situação. A estratégia mais usada que está imbricada em todo o discurso e, portanto, que poderia ser chamada de macroestratégia, é a *de convívio*. Nos dados, percebe-se que, durante a negociação da imagem, o discurso de convívio funciona muito bem; mas poderia ter sido mais bem direcionado para o conteúdo pedagógico. Os resultados deste trabalho estão de acordo com os resultados de um estudo desenvolvido por Shuy (1988) sobre as dimensões da linguagem em sala de aula. Para Shuy, o discurso em sala de aula é mais utilizado para questões da forma do que do conteúdo. É um tipo de discurso que valoriza o controle e falha na tentativa de criar um discurso de convívio com o qual os alunos estão mais familiarizados. Acreditamos, assim, que em vez do professor sempre mudar para o discurso instrucional toda vez que sua imagem for ameaçada, ele pode manter o discurso de convívio em situações em que perceba uma motivação ou envolvimento do aluno com o aprendizado de língua estrangeira.

Como toda pesquisa, os resultados desta, aqui apresentados, levam-nos a outros questionamentos. Poderíamos perguntar se há, ao longo do ano letivo, uma evolução na elaboração e refinamento das estratégias de negociação da imagem por parte dos interagentes ou não. Também

ROSEANNE ROCHA TAVARES

poderíamos analisar com mais profundidade o papel dos recursos não-verbais típicos de sala de aula de LE na atuação da negociação da imagem. Estas e outras questões poderão ser melhor analisadas em futuras pesquisas, já que são elas que enriquecem e dão sustentação às teorias.

REFERÊNCIAS

- BROWN, P. e LEVINSON, S.C. 2 ed. *Politeness: some universals in language usage*. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.
- CAZDEN, C. B. *Classroom discourse: the language of teaching and learning*. Portsmouth, NH: Heinemann, 1988.
- GOFFMAN, E. On face-work: an analysis of ritual elements in social interaction. IN Erving Goffman (org) *Interaction ritual: essays on face-to-face behavior*. New York: Pantheon Books, 1967.
- GONÇALVES, J.C. O tópico discursivo no discurso institucionalizado. *Investigações*, n. 5, p. 263-285, 1995.
- GUMPERZ, J. J. *Discourse strategies*. Cambridge: Cambridge University Press, 1982.
- KRAMSCH, C. Interactive discourse in small and large groups. IN: W. Rivers (ed) *Interactive language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.
- MALAMAH-THOMAS, A. *Classroom interaction*. Oxford: Oxford University Press, 1987.
- MARCUSCHI, L.A.. 2 ed. *Análise da conversação*. São Paulo: Ática, 1991.

ESTRATÉGIAS DE NEGOCIAÇÃO DA IMAGEM

MEHAN, H. *Learning lessons: social organization in the classroom*. Cambridge: Harvard University Press, 1979.

ROSA, M.M. *Marcadores de atenuação*. São Paulo:contexto, 1992.

SCHEGLOFF, E. H. Sequencing in Conversational Openings. *American Anthropologist*, 70: 1075-95, 1968.

SHULTZ, J. J., FLORIO, S. E ERICKSON, F. Where's the floor? Aspects of the cultural organization of social relationships in communication at home and in school. In: Gilmore, P. e Glatthorn, A. A. (eds.) *Children in and out of school*. Washington, D. C.: Center for Applied Linguistics, 1982.

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

SHUY, R. Identifying dimensions of classroom language. IN: Judith L. Green e Judith O. Harker (eds.) *Multiple perspective analyses of classroom discourse*. vol 28, New Jersey: Ablex Publishing Corporation, 1988.

TANNEN, D. e WALLAT, C. Enquadres interativos e esquemas de conhecimento em Interação: exemplos de um exame/consulta médica. IN B. C. Ribeiro e P. M. Garcez (eds.) *Sociolinguística interacional: antropologia, linguística e sociologia em análise do discurso*. Porto Alegre: Age, 1998.

ANEXO:

NORMAS PARA TRANSCRIÇÃO*

<i>SINAL</i>	<i>OCORRÊNCIA</i>
P	PROFESSOR**
A	ALUNO NÃO IDENTIFICADO, INCLUSIVE O SEXO
Ax	ALUNA NÃO IDENTIFICADA
Ay	ALUNO NÃO IDENTIFICADO
As	VÁRIOS ALUNOS AO MES- MO TEMPO***
Pq	PESQUISADORA
(+)	PARA CADA SEGUNDO DE PAUSA
(0.30)	INDICAÇÃO DO TEMPO A- PÓS 05 SEGUNDOS
(...)	INDICAÇÃO DE TRANSCRI- ÇÃO PARCIAL OU ELIMINA- ÇÃO
[SOBREPOSIÇÃO DE VOZES
[]	SOBREPOSIÇÕES LOCALI- ZADAS
(xxx)	INCOMPREENSÃO DE PA- LAVRAS OU SEGMENTOS
(())	COMENTÁRIO DA TRAN- SCRITORA
MAIÚSCULA	ENTONAÇÃO ENFÁTICA
(HIPÓTESE)	HIPÓTESE DO QUE SE OU- VIU
/	INTERRUPÇÃO
:	PROLONGAMENTO DE VO-

ESTRATÉGIAS DE NEGOCIAÇÃO DA IMAGEM

	GAIS E CONSOANTES
-	SI-LA-BA-ÇÃO
“ “	CITAÇÕES LITERAIS OU LEITURA DE TEXTOS
?	SINAL DE ENTONAÇÃO CORRESPONDENTE A PER- GUNTA
@@@	RISOS
<@ @>	TRECHO FALADO COM RISOS
=	CONTINUAÇÃO DO ENUN- CIADO

* Esta norma foi desenvolvida baseada nos trabalhos dos seguintes autores: Marcuschi (1991), Ochs (1979), Edwards e Lampert (1993).

** O professor também é chamado pelo nome próprio; quando isto acontece, utilizamos as iniciais de seu nome: Ac.

*** A fala de cada aluno identificado é indicada pelas iniciais dos seus respectivos nomes: por exemplo, Al, Po, Mn etc.

Analizando a interação aluno-pesquisador em momentos de conflito durante a pesquisa interventiva

Josalba Ramalho VIEIRA
Universidade Federal de Santa Catarina

INTRODUÇÃO

A falta de leitores de poesia (Cavalcanti e Zanotto, 1994) e a necessidade de proporcionar uma gama de procedimentos diferentes para o ensino de literatura (Brumfit & Carter, 1986; Carter & Short, 1989, McRae, 1991) motivaram a ocorrência de eventos de leitura de poesia e discussão em pequenos grupos (Brown & Lytle, 1988) dentro de um contexto de inglês como Literatura Estrangeira (Birrell, 1989). Apesar das várias vantagens decorrentes da utilização da leitura e discussão em grupo (ver Vieira, 1999a), havia algumas angústias que eram partilhadas pela professora responsável e por mim, enquanto pesquisadora, durante a intervenção em sala de aula.

Após as aulas, nas sessões de reflexão sobre a ação, não eram raros os momentos de discussão sobre pequenos

INTERAÇÃO ALUNO-PESQUISADOR

desconfortos sentidos na sala de aula. A perturbação se traduzia em pequenos conflitos, alguns observados durante a aula e outros percebidos apenas no momento das sessões de visionamento das aulas. Parecia haver um indício de descompasso entre a atividade proposta e a tipo de atividade esperada por alguns alunos. Em outras palavras, parecia haver aqui um conflito de agendas.

Outro tipo de desconforto ocorreu no momento em que percebi, através dos registros dos eventos de leitura, a ausência da voz de Lúcia, a professora responsável, na discussão dos grupos. A perturbação embutida na percepção dessa ausência foi agravada pelo fato de que a minha própria voz aparecia em todos os grupos. Como explicar essa ausência nos registros, se a professora estava presente e atuante durante o evento?

A voz dela estava lá, mas não audível o suficiente para ser transcrita. Em um primeiro momento debitei essa ausência ao fato de que Lúcia poderia ter levado tão a sério a proposta de dar voz aos alunos que teria diminuído o volume da sua. Porém, em um segundo momento percebi que a professora poderia estar realizando um trabalho de ‘salvar face’ diante dos riscos envolvidos na leitura do poema. Se foi isso que aconteceu, houve então o que chamei de ‘*apagamento*’ da sua voz nos registros de áudio, o que impossibilitou uma análise posterior da sua fala. De qualquer forma, esse apagamento da voz de Lúcia levou-me a uma situação de *desestabilização reflexiva* (Cavalcanti, 1996 e 1998), posto que relutantemente percebi a exposição da minha voz no evento escolhido como primário. Eu, a pesquisadora, estava diante de mim como pesquisada.

Ainda desestabilizada, refleti sobre essa exposição da minha voz. A primeira interpretação foi técnica. Ou

JOSALBA RAMALHO VIEIRA

seja, acreditei que no momento da coleta de dados, agindo como pesquisadora, havia me preocupado em deixar a voz bem registrada no gravador, já que nesse evento específico haviam ocorrido problemas técnicos com a câmera de vídeo. Porém, essa resposta não me deixou menos perturbada. Procurei, então, respostas mais consistentes na microanálise de um dos momentos desse evento de leitura. Para conseguir realizar a análise, utilizei um recurso de estranhamento, qual seja, a utilização do pseudônimo Clara. Esse recurso deu-me o necessário distanciamento para que eu me aproximasse de mim como ‘outra’. Ou seja, quando a pesquisadora teve que investigar as suas ações enquanto professora assistente, o grau de incômodo era tanto que só usando uma máscara (o pseudônimo Clara) e distanciando pesquisadora de pesquisada (ao menos no nome), foi possível começar a microanálise do evento.

O EVENTO DE LEITURA

Essa série de angústias quer dos alunos, quer da professora responsável, quer de minha parte, durante a leitura e/ou durante a pesquisa, levou-me a concluir que apesar de ter sido desenhada para promover uma interação voltada para o leitor, a tarefa do tipo leitura de poesia e discussão em grupo parecia ter aumentado ameaças à face dos integrantes no contexto de pesquisa observado. Por que isso pode ter ocorrido? Para entender o fenômeno, este artigo analisa a micropolítica das relações sociais (Erickson, 1996) dos participantes de um dos grupos, enquanto eles estão engajados em verbalizar uns para os outros como eles estão fazendo sentido de um poema, (neste caso, ‘A woman in front of a bank’, de William C. Williams), du-

INTERAÇÃO ALUNO-PESQUISADOR

rante interação face-a-face. O conflito de agendas que seria explicitado apenas durante a terceira interferência da professora/pesquisadora. É essa a análise que realizo aqui lançando mão de uma metáfora conceitual que fundamenta a visão de ‘disciplina/conteúdo’ dos aprendizes.

O evento de leitura do qual trataremos (EL8G1) tem duas estruturas de participação bem distintas, com a presença da professora assistente (Configuração do tipo VIa) e sem a presença da professora assistente (Configuração do tipo VIb). No segundo tipo de estrutura ocorrem três momentos de interferência da professora assistente. Durante a primeira interferência, que começa no momento no qual uma das alunas/leitoras, Sílvia, está desenhando a ‘pink cotton dress woman’, que está presente no texto, e se encerra após a professora assistente ter dado informações extratextuais sobre o verso “bare legged e headed”, os leitores fazem um resumo para a professora assistente e consolidam algumas hipóteses interpretativas. Dentro dessa primeira interferência, a professora assistente indaga sobre o percurso percorrido pelos leitores, colabora trazendo uma possível leitura para ‘bare legged and headed’ e aponta para a necessidade de os leitores buscarem multiplicidade de leituras (Clara: “mas não é só, hein? É uma das coisas”).

A segunda interferência de Clara, a professora assistente/pesquisadora traz soluções para problemas lexicais encontrados pelos leitores e também contém um resumo e consolidação das hipóteses interpretativas dos leitores no diálogo com Clara. A segunda interferência ainda traz informações históricas trazidas por Clara e, sobretudo, este momento introduz o conflito entre aluna-leitora e especialista-leitora.

JOSALBA RAMALHO VIEIRA

Em uma terceira interrupção, os leitores fazem um novo resumo e consolidação das hipóteses interpretativas para Clara. Nesse momento acontece também o início, o desenvolvimento e o encerramento da discussão sobre o evento de leitura de poesia e discussão em grupo que explicita o conflito iniciado durante a segunda interferência de Clara.

A primeira interrupção foi analisada do ponto de vista dos procedimentos de leitura em Vieira (1999a e 2001), a segunda foi microanalisada em Vieira (1999b e 1999c) e a terceira será aqui analisada a partir de conceitos metafóricos.

O PROBLEMA DE PESQUISA

Nesse contexto interacional, o grau de aceitação da interferência da professora assistente parece ser independente dos paradigmas conflituosos de leitura desta. Quando a pesquisadora impõe sua própria leitura, os alunos a rejeitam. Contudo, quando Clara admite a pluralidade de leituras, Sílvia, uma das alunas, também se recusa procurar outras leituras. É perceptível que tanto os papéis da professora assistente quanto os dos aprendizes estão altamente instáveis aqui. As ameaças à face estão maiores. Isso talvez se deva à natureza do papel social de Clara como professora assistente e, ao mesmo tempo pesquisadora, a qual não tinha o status fixo de professora, mas isso também pode ter ocorrido devido ao estágio de conflito pelo qual a professora assistente estava passando como consequência de um alargamento de seu *senso de plausibilidade* (Prabhu, 1990). Clara havia sido influenciada por diferentes paradigmas de leitura, e seu sentido do que causava o ensino de leitura havia mudado.

INTERAÇÃO ALUNO-PESQUISADOR

sino de leitura havia mudado. Conseqüentemente, ela tenta mudar sua prática. Os aprendizes percebem que Clara abriu uma possibilidade diferente de aprendizagem. Eles podem fazer seu próprio sentido do poema. Então, por que eles ainda precisam de Clara?

Clara parece optar por uma postura dialógica, Vygotskiana, quando desenha a tarefa. Assumir tal postura implica riscos de ambos os lados. O papel do professor é simples e ao mesmo tempo extremamente complexo nessa pedagogia dialógica, porque a maioria de nós está impregnada da voz do especialista. Alcançar uma presença paradoxalmente quase ausente e, ao mesmo tempo, muito ativa é uma tarefa difícil para o professor. Além disso, a postura dialógica implica reconhecer o significado como indeterminado e a comunicação humana como co-construída, o que implica também em admitir que,

todo momento interacional é potencialmente um espaço para que algum participante redirecione o desenrolar do discurso de tal forma que os entendimentos individuais, as relações humanas, e a ordem social possam ser mudadas (Jacoby & Ochs, 1995, p. 178).

Apesar de termos visto que ocorreu interferência de Clara no processo de co-construção da leitura do poema, essa interferência não correspondeu ao tipo de apoio esperado pelos alunos do grupo analisado. Para eles houve pouco 'retorno', tanto assim que o desejo dos leitores de "receber" as respostas ao final do EL8 fez com que a etapa de leitura da tradução do poema não chegasse a acontecer. A presença de Clara, que volta ao grupo para distribuir as cópias da tradução solicitadas, redirecionou nos leitores a vontade de saber as respostas "certas". Porém, ao se depararem com a negativa por parte da Clara, que insiste em

JOSALBA RAMALHO VIEIRA

não dar as “respostas”, os leitores explicitam sua sensação de frustração. Esse conflito desencadeia uma longa e rica interação sobre a leitura de poesia e discussão em grupo, que foi um dos recursos metodológicos mais empregados na aula e que serviu de instrumento de coleta de dados para a pesquisa.

Considera-se a entrada de Clara, no momento da distribuição das cópias da tradução do poema, como a terceira e última interferência da professora assistente. Essa interferência encerra a verbalização do embate, sempre presente em todas as atividades de leitura em grupo, entre a postura de silêncio por parte de Clara, que visava possibilitar espaço para as investigações interpretativas dos leitores, e a forte demanda por um retorno imediato por parte dos leitores que desejavam obter respostas ‘certas’. Essa terceira interferência apresenta o ponto de vista dos sujeitos sobre a atividade em questão. Para entender a sensação de frustração por parte dos leitores e a negativa da especialista em “dar respostas” foi necessário continuar analisando a interação a partir de tópicos ou temas tratados durante esta interferência.

TÓPICOS EM CONFLITO

O primeiro tópico analisado trata das críticas quanto à metodologia de ensino em geral e quanto à falta de retorno em particular. Aqui estão resumidas as avaliações sobre a Estrutura de Tarefa Acadêmica específica, ou seja, leitura de poesia e discussão em pequenos grupos, assim como as críticas relativas à proposta de intervenção, e também discute a autocrítica da leitora Sílvia quanto à postura frequente do aluno/leitor e sua justificativa para postura atual

INTERAÇÃO ALUNO-PESQUISADOR

como leitora. O segundo tópico reúne a visão de disciplina dos leitores explicitada por uma metáfora conceitual. De acordo com essa metáfora, um programa de disciplina é uma viagem de ida e, portanto, deve sempre ser linear, desenvolvendo-se para frente, preferencialmente no sentido do tempo histórico.

Metodologia de intervenção

Na proposta interventiva, houve uma preocupação com um ensino de literatura que permitisse aos leitores uma mudança de uma postura passiva para outra ativa e autoconfiante. Pretendia-se combater uma das causas apontadas como responsável para a postura passiva dos leitores: a falta de prática em exercer seu “poder ontológico” para fazer sentido por si só (cf. Mandel, 1987; Lajolo, 1995). Admitia-se que se, no ensino da leitura de literatura a obra literária fosse vivenciada enquanto uma experiência transformadora, então o aluno talvez pudesse se sentir mais responsável pela construção da língua que pretende aprender, e que ele pudesse ver a língua não só como convenção, mas também como invenção (Ribeiro, 1993).

Concordando com Ribeiro, tentou-se observar como os alunos de Letras liam um texto poético e como respondiam ao caráter eminentemente criativo e arriscado que se revela mais aparente neste tipo de escrita. O texto poético mostrou ser um bom local para se observar o grau de risco e de invenção na leitura, sobretudo na construção das metáforas, dos alunos. Porém, como era esperado, apesar de estarem entusiasmados com a possibilidade de concretizar seu poder ontológico, os leitores também estavam assustados devido ao fato de, como alerta Long (1986, p. 79), mesmo os leitores adultos, não estarem acostumados a

JOSALBA RAMALHO VIEIRA

encontrar o seu próprio sentido no texto, pois estão habituados a serem freqüentemente guiados (...) pelo professor ao assunto do texto.

Os leitores, não acostumados com a leitura autônoma, dirigem-se à professora assistente e reclamam do silêncio, da quase-ausência das professoras (a numeração abaixo não indica seqüência de turnos), fazendo críticas que dizem fundamentalmente respeito à falta de retorno durante a realização da tarefa:

1.Sílvia: pelo menos *fala/* porque a gente *fala/ fala/ fala/ e*

2.Sílvia: *é/* mas será que eu *falei* coisas *certas?* será que eu estou indo pelo caminho *certo?*

3.Sílvia: só que gera uma *insegurança* em termos de *faz/* e aí? depois?
Tudo que a gente *falou/* como fica?

4: Sílvia: (inc.) mas eu acho que *a resposta* era *imprescindível*

5.Maria: até agora nós *não tivemos um retorno* do que fizemos

6.Sílvia: eu acho que entendo o que você tá querendo/ mas e daí?
E depois? (...) quer dizer/ a gente tá no *caminho certo* ou tá *faltando* alguma coisa?

7.Paulo: *tá faltando* alguma coisa

INTERAÇÃO ALUNO-PESQUISADOR

8. Sílvia: algumas *dicas* (inc.)

9. Sílvia: (...) porque a gente vai *falando/ falando/ falando* sem
comprovar/ então *não tem certeza* que aquilo é *certo ou não*

Note-se a repetição do verbo *falar* nos exemplos 1 e 9 dando a idéia de excesso de verbalização. A fala parece ser o próprio caminho para a interpretação do poema. Além da recorrência do verbo falar, temos também algumas palavras como *insegurança* e *incerteza* que surgem em decorrência da *falta de retorno* ou da *falta da resposta*, considerada *imprescindível*, que confirmaria se os leitores estavam no *caminho certo*. Em outras palavras, os leitores reclamaram da falta do “guia” no momento da leitura, a falta da confirmação do “caminho correto”, a falta de “dicas sobre o percurso” tomado (Note-se como a metáfora da viagem, que será discutida a seguir, já se insinua nesses comentários). É natural que os leitores percebam uma discrepância entre a atitude das professoras, que permitem que eles façam suas leituras com pouca interferência, e as atitudes de retorno as quais estavam acostumados. Sílvia, dirigindo-se a Clara, aprofunda essa questão na afirmação abaixo:

1. Sílvia: e agora você deixa solta/ eu acho que está *dentro do seu ponto/*
mas eu acho que está *fora do nosso/* dos padrões que
estamos acostumados

A aluna Sílvia acusa a especialista de não estar cumprindo o *contrato didático* (Cicurel, 1985) ao qual ela esteve habituada até aquele momento, apontando uma

JOSALBA RAMALHO VIEIRA

disparidade entre os objetivos e propostas da intervenção e a realidade escolar a qual está acostumada. Aparentemente, esta aluna se sentiu prejudicada. O não-retorno imediato das “respostas imprescindíveis” estava no contrato assinado por Sílvia no início do curso e essa cláusula foi cancelada unilateralmente nesta disciplina. Esta parece ser a acusação da qual Sílvia julga Clara culpada. Sílvia continua sua reclamação afirmando:

2.Sílvia: e quando você deu alguma (coisa) pra gente/eu ia me sentir muito mais segura e ia rasgar o verbo e falar/ tá certo/ tem lógica/ não falamos tanta besteira/ quer dizer/ eu falei/ achei bem perto/ agora isso aqui/ aí eu vou ter de novo que comprovar o que estou falando

No trecho acima, Sílvia parece acreditar que se os leitores tivessem tido acesso a um material prévio de suporte (livro didático ou resenha crítica) teria ajudado, ou melhor teria feito com que ela “rasgasse o verbo”. Ora, aqui encontramos uma contradição na posição de Sílvia. Ela foi a leitora que dominou a cena interacional do grupo 1 e, portanto, ela efetivamente ‘rasgou o verbo’, ou seja, falou à vontade. Além disso, na sua própria fala ela assume uma postura de leitora autorizada e autônoma. Avalia que o que disse tinha ‘lógica’ e que não era ‘tanta besteira’. E, por fim, concluiu que ‘chegou bem perto’. Pode-se dizer que a proximidade da qual fala Sílvia seja o *locus* do sentido da poesia. Porém, Sílvia amplia sua queixa afirmando que:

Sílvia: (...) os outros (alunos) não têm o mesmo respaldo na escola/ a gente começa a ler assim/ aí/ na poesia/ a gente perdeu um pouco o respaldo/ ficou solto

INTERAÇÃO ALUNO-PESQUISADOR

Esse trecho é rico no *embate de vozes* (Mey, 1998). Sílvia fala com sua própria voz, mas também fala com a voz dos outros. Ela se vê como ‘os outros’ porque ela mesma não parece ter tido uma formação com ‘respaldo’ na escola. No entanto, quando Sílvia se posiciona ao lado dos ‘outros’, Sílvia também se distancia deles, pois está recebendo um tipo de ‘respaldo’ que outros não tiveram.¹ Aqui, Sílvia é ela mesma. Os leitores sentem necessidade de ter uma opinião da especialista, eles desejam ouvir um metacomentário sobre o que fizeram.

No entanto, o problema mais destacado na queixa de Sílvia é a própria metodologia de ensino e a introdução de textos poéticos. Para ela houve uma ruptura (“assim/ aí/ na poesia”) e um abandono (“perdeu um pouco o respaldo/ ficou solto”). Essa reclamação pode ser compreendida pelo fato de que o ensino de leitura de poesia na escola e na universidade, ao qual estes leitores estavam acostumados, não dava ao aluno a chance de construir sentidos, nem a opção de decidir pelos significados possíveis dentro do poema. Na sala de aula observada, não há livro didático, não há professoras que lêem as respostas de um livro texto, não se pretendia dar respostas imprescindíveis, por isso Sílvia reclama que perdeu “respaldo/ que ficou solto”. Reclama e com razão. Há um conflito entre a expectativa da aluna e a expectativa criada pela intervenção.

¹ Na avaliação escrita de final de ano, os alunos dessa turma consideraram o ‘retorno imediato’ de Clara, ou seja a atuação de Clara como professora assistente, um dos fatores mais positivos da intervenção crítica.

A metáfora no conflito

Um outro conflito explicitado na interação entre Clara e Sílvia, durante a discussão analisada no EL8, pode ser traduzido através de uma metáfora conceitual (Lakoff & Johnson, 1980) que fundamenta uma visão corrente entre os alunos sobre como deve ser ensinada uma disciplina de literatura. Explicitar este conceito metafórico subjacente ao falar dessa aluna pode auxiliar na investigação de como as crenças dos futuros professores acerca do ato de ler e ensinar literatura estavam na base do conflito analisado. Em uma pesquisa anterior (cf. Vieira, 1996b)², analisei metáforas conceituais a partir de um estudo da fala de uma professora, aqui desenvolvo a mesma idéia a partir da fala de uma aluna.

No caso dos sujeitos do EL8, a leitora Sílvia é a porta-voz de uma visão de currículo que se faz muito presente

² Paradoxalmente, nesse trabalho anterior, realizei uma análise conversacional (Marcuschi, 1986) de algumas metáforas estruturais (Lakoff & Johnson, 1980) que fundamentavam certas crenças em relação à leitura em inglês por parte de uma determinada professora. A análise dos dados (feita a partir de uma transcrição de aula de leitura em inglês em uma universidade pública paulista (cf. Moraes, 1990) apontou que pelo menos duas metáforas estruturais serviam de apoio às visões de leitura do professor observado. A primeira, de caráter mais amplo, seria explicitada como O LEITOR É UM DETETIVE, enquanto que a segunda, um desdobramento da anterior, seria entendida como LER É DESVENDAR UM MISTÉRIO. Baseando-se neste modelo metafórico de leitura, o professor construía sua prática. A tarefa do detetive é, como diriam Lakoff & Johnson (op. cit.: 61) algo bem delineado, estruturado e conhecido. Sendo assim, esta metáfora serviu para que o aluno entendesse qual devia ser, na concepção deste professor, o trabalho do leitor.

INTERAÇÃO ALUNO-PESQUISADOR

no ensino de literatura. Para Sílvia A DISCIPLINA (DE LITERATURA) É UMA VIAGEM (DE IDA). Na tentativa de justificar sua postura como leitora, Sílvia utiliza-se abundantemente de expressões metafóricas fundamentadas nessa metáfora conceitual. No trecho da interação transcrito a seguir, destaco os termos metafóricos em itálico:

1. Sílvia: mas veja uma coisa/ não sei se é impressão minha/ não sei se vocês
2. têm a mesma impressão/ a gente tava *andando*/ a gente tava *ali*/ toda aquela
3. parte de descobrimento da América/ aquela história (inc.) desculpa se eu
4. expressar mal/ aquela coisa de descobrimento/ aí *entrou* no modernismo/ e os
5. puritanos *vieram*/ então *ao mesmo* tempo começamos a mentalidade puritana
6. dos Estados Unidos/ quando nós *passamos* para o outro período
7. Maria: do hippie
8. Sílvia: das luzes/ um *vai e volta*/ nesse *meio tempo* a gente continuou a
9. poesia/ então de repente/ um outro tipo de literatura/ mas vocês já viram um
10. monte de literatura/ vocês já estão com amadurecimento suficiente/ eu
11. concordo/ bom/ mas vocês descobrem/ já viram nas outras literaturas/ já têm
12. amadurecimento pra perceber isso
13. Clara: era a transição entre o racionalismo e o romantismo/ se eu não me
14. engano
15. Sílvia: aí tem outra coisinha/ aí *continuamos*/ aí teve outra poesia/ não sei/ aí
16. *continuamos*/ aí nos demos o Rip (van Winkle) que nós não *tavamos* no

JOSALBA RAMALHO VIEIRA

17. romantismo *ainda*/ mas teve explicação/ então foi *andando*/ aí de repente *ia*
18. *lá pra frente* com uma poesia e depois *voltava*/ a *própria linha de*
19. *cronograma* que ficou/ *vai depois volta*/ a gente não (inc.) muita coisa/ aí
20. *anda mais um pouquinho*/ *anda lá* no Poe/ num sei quê e tal e aí vê aquelas
21. poesias da Emily Dickinson/ e *depois volta e vai andando mais um*
22. *pouquinho*/ então você não sabe se você tá lendo é de *muito longe ou não*/
23. aqui/ na Emily Dickinson era *perto*/ mas parecia *longe*/ o tipo de linguagem/
24. aquela é uma coisa gostosa (inc.) é bom saber
25. Clara: certo/ mas isso faz parte da *própria*/ *própria* condição de estudante de
26. literatura que percebe exatamente isso/ que Emily Dickinson apesar de ser
27. romântica/ era extremamente moderna

O argumento de Sílvia é conduzido em cima de variações metafóricas. Porém, como é comum acontecer, o falante pode não usar as expressões metafóricas conscientemente. A análise do trecho acima aponta para o fato de que a argumentação apresentada por Sílvia se utiliza coerentemente de elementos do domínio fonte (VIAGEM) sem quebrar as hierarquias, respeitando o nível do mapeamento e estabelecendo relações com o domínio alvo (DISCIPLINA). A conscientização desse uso coerente de

INTERAÇÃO ALUNO-PESQUISADOR

argumentos a partir de uma base metafórica pode ser relevante para a prática pedagógica.³

No caso da fala de Sílvia, tornar transparente a metáfora de base A DISCIPLINA É UMA VIAGEM é fundamental para esta pesquisa, pois 1) revela uma das cláusulas clássicas do contrato didático em vigor no ensino de

³ No trabalho já citado (Vieira, 1996), analisando o caminho percorrido pelo professor e alunos para a solução do significado da palavra “miscarriage” (aborto involuntário), observou-se que, em decorrência da não-conscientização do funcionamento das metáforas estruturais por parte do professor, o processo de ensino/aprendizagem foi perturbado. Concluiu-se pela necessidade de se explicitar as bases metafóricas que estruturam as crenças do professor para que ele possa avaliar se e como as metáforas que estruturam sua concepção de leitura ajudam ou atrapalham o processo de ensino/aprendizagem. A partir dessa conscientização pode-se optar por manter ou mudar as metáforas utilizadas em sala de aula. No caso observado, o professor não percebeu que o potencial metafórico estrutural de O LEITOR É UM DETETIVE havia se esgotado em relação à palavra “miscarriage” logo no início da aula, pois alguns alunos já sabiam o significado da palavra. O professor não percebeu o inconveniente de continuar a tratar a palavra “miscarriage” como um mistério a ser solucionado, tampouco, foi capaz de reajustar o esquema que havia preparado previamente para aquela aula, nem mesmo para solucionar as perturbações ocorridas durante a interação professor-aluno. A localização do problema só poderia acontecer se houvesse uma conscientização da base metafórica da concepção de leitura que embasava sua aula. E esta só poderia ocorrer a partir da reflexão sobre a prática alcançada através da pesquisas em sala de aula. Vale a pena mencionar que este professor pesquisado tornou-se hoje pesquisador e investiga agora a sua própria sala de aula.

JOSALBA RAMALHO VIEIRA

literatura que atrela os textos ao período histórico de produção numa linha temporal ascendente, e 2) esclarece uma das bases do conflito entre Sílvia e Clara. Para Sílvia, o currículo de literatura é uma *linha de cronograma* na qual os alunos são viajantes guiados pelos professores numa viagem no tempo. Nessa viagem, escolhe-se arbitrariamente um ponto no tempo e a partir daí segue-se em frente, vai-se andando. Ir e voltar é um procedimento indesejado nesse tipo de viagem. Encontrar com lugares antes de chegar neles é uma aberração (“a gente tava *andando*/ a gente tava *ali* (...) aí *entrou* no modernismo/ e os puritanos *vieram*”). Sílvia reclama da confusão que se deu pela falta de coerência entre a proposta do programa da disciplina, que era, a princípio linear e histórica, e as sessões de leitura de poesia que incorporaram, algumas vezes, textos de autores de períodos históricos levemente diferentes daqueles propostos para o momento da viagem. Essa reclamação de Sílvia está bem fundamentada através de uma metáfora de base. Ao professor resta explicar que o critério de fusão de períodos ‘modernos’ e ‘românticos’ é um elemento a ser incorporando na viagem. Incorporar esse elemento não anula a metáfora, apenas a redefine. É possível viajar indo e voltando.

Um outro mapeamento feito aqui é: quanto o viajante precisa saber antes de passear em uma cidade desconhecida? Ou seja, é preciso saber se é possível entrar na cidade sem ler todos os guias antes. A falta de leitura prévia do guia, ou seja, a falta de contextualização histórica prévia, tão incomum nas tantas viagens das tantas disciplinas de literatura, pode deixar o viajante inseguro como mostram as falas de Sílvia transcritas abaixo (os números não indicam seqüência na interação):

INTERAÇÃO ALUNO-PESQUISADOR

1. Sílvia: nós fomos acostumados ou mal acostumados a contextualização/ pré-requisito pra interpretação/ você já entra com a *história*
2. Sílvia: (...) quando você tem os pré-requisitos e *informações históricas*/ aí você já começa/ olha, (...)
3. Sílvia: porque em literatura portuguesa tem *história*/ e de repente vem só a obra/ então de repente você se sente *frágil*/ parece que eu estou *pisando em ovos*/ que eu vou falar? e aí?

Sílvia retoma a reclamação feita anteriormente (“ficou solto/ perdeu o respaldo”) e aqui explicita o que faltou: informações históricas. Essa ausência resulta em uma sensação de fragilidade expressa pela frase “*pisando em ovos*” revelando a insegurança e o medo inerentes à atividade de leitura. A instabilidade dos papéis sociais é corroborada por esta afirmação de Sílvia. Porém, se observarmos com atenção o que Sílvia afirma nesta avaliação final da atividade (aqui ela também faz uma avaliação da intervenção crítica feita pela pesquisadora no cenário de pesquisa como um todo), veremos que os principais motivos de reclamação – a falta de informação histórica e de respaldo – foram justamente as razões pelas quais houve conflito explícito entre ela e a especialista durante a segunda interferência microanalisada em outro artigo (Vieira, 1999). Naquele momento da leitura em grupo no qual Sílvia afirmou “não gostei desse sentido”, ela rejeitou o respaldo oferecido por Clara e rejeitou a informação histórica apresentada (sobre o idealismo no socialismo no início do século). Paradoxalmente, a especialista, que pretendia não oferecer o tipo de respaldo exigido pelos alunos e que pretendia evitar o oferecimento de informações históricas como parte de uma proposta metodológica que reforçasse

JOSALBA RAMALHO VIEIRA

o ‘poder ontológico’ dos alunos-leitores, age contradizendo sua proposta de intervenção.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A microanálise do EL8, assim com a análise da metáfora de base A DISCIPLINA (DE LITERATURA) É UMA VIAGEM (DE IDA), demonstram que as crenças tradicionais nos papéis dos especialistas e dos aprendizes em relação à co-construção de significado são altamente influenciadas e desestabilizadas pela situação social específica (Goffman, 1964), neste caso, leitura de poesia durante eventos de leitura de poesia e discussão em pequenos grupos. Além disso, foi possível observar também que, no mínimo, os dois paradigmas de interpretação opostos propostos por Reddy (1979/1993) embasavam os procedimentos dos participantes, pois tanto especialista quanto aprendizes viam o sentido, por um lado como determinado (‘metáfora do canal’) e por outro como indeterminado (‘metáfora dos construtores de ferramentas’) e, conseqüentemente, concretizaram a prática da leitura de forma conflitante.

Na interação analisada, os aprendizes, enquanto pedem a sanção da especialista agem de acordo com a metáfora do conduto, e enquanto a rejeitam agem de acordo com a metáfora dos construtores de ferramentas. A especialista, por sua vez, enquanto monta uma situação colaborativa de leitura em sala de aula, age de acordo com a metáfora dos construtores de ferramentas, e quando oferece categoricamente sua própria leitura (usando informações históricas para afirmar que “essa é uma coisa básica para esse poema”) age de acordo com a metáfora do canal. A

INTERAÇÃO ALUNO-PESQUISADOR

discussão do papel da especialista confirma a visão de Goodwin (1986), retomada por Signorini (1995, p. 179), de que não basta *a presença física para se constitua uma audiência, ao mesmo tempo em que não basta a competência de um expert para que se definam as regras e os sentidos na interação.*

A coexistência desses paradigmas opostos é ampliada na situação social específica e revelada através de um embate de vozes que parece ser um sinal esquizofrênico decorrente da mudança paradigmática tanto na professora como na aluna, ou um concerto polifônico ainda em fase de ensaio decorrente de uma nova forma de estrutura de tarefa acadêmica.

Em outras palavras, é possível afirmar que dado um contexto de leitura colaborativa, durante a qual discute-se a leitura de poesia e, conseqüentemente, a leitura de enunciados metafóricos de alta complexidade, ocorrem riscos e imprevisibilidades que, naturalmente, desestabilizam os papéis sociais. Essa tensão, desencadeada ora pelas indeterminações semânticas na co-construção de enunciados metafóricos, ora pelas indeterminações dos papéis sociais, permitiu vislumbrar conflitos de paradigmas no que concerne o ato de ler e de ensinar literatura. Por isso, acredito que investigações acerca do ato de ler metáforas em textos poéticos pode contribuir para entender melhor o ensino tanto da perspectiva do aprendiz quanto dos professores. Além disso, concluímos que a) a forma como especialista e aprendizes reagem em relação à indeterminação de significado é reveladora da micropolítica deste tipo de evento; b) apesar do paradigma dos construtores de ferramentas estar presente via desenho da tarefa acadêmica, ele coexiste com o paradigma da metáfora do conduto; c) as faces dos participantes do evento são altamente ameaçadas quer

JOSALBA RAMALHO VIEIRA

pela prática de autonomia de leitura dos aprendizes quer pela prática menos centralizadora do professor.

REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, M. H. V. *Conflitos e incertezas do professor de língua estrangeira na renovação de sua prática de sala de aula*. Campinas, SP: Instituto de Estudos da Linguagem, UNICAMP, 1996 (Tese de Doutorado).

ABREU, M. *Leituras do Brasil*. Porto Alegre: Mercado Aberto/ALB, 1995.

BIRELL, T. A. English as a foreign literature and the decline of philology. *English Studies*, n. 70, p. 581-586, 1989.

BROWN, C. & LYTLE, S. Merging assessment and instruction: protocols in the classroom. In GLASER, S. M. et alii.(ed.). *Re-examining reading diagnosis: new trends and protocols*. Newark: IRA, 1988.

BRUMFIT, C. & CARTER, R. *Literature and language teaching*. Oxford: OUP, 1986.

CARTER, R. & SHORT M. *Reading, analysing and teaching literature*. London: Longman, 1989.

CAVALCANTI, M. do C. Collusion, resistance, and reflexivity: indigenous teacher education in Brasil”. *Linguistics and education*, n. 8, p.175-188, 1996.

_____. AILA 1996 e um estado da arte em microcosmo da Lingüística Aplicada. In SIGNORINI, I. & CA-

INTERAÇÃO ALUNO-PESQUISADOR

VALCANTI, M. (orgs.) *Linguística Aplicada e transdisciplinaridade*. Campinas: Mercado Aberto, p.197-212, 1998.

_____ & ZANOTTO, M. Introspection in Applied linguistics: Meta-Research on verbal protocols. In BARBARA, L. & SCOTT, M. (orgs.). *Reflections on Language Learning*. Clevedon: Multilingual Matters, p. 148-156, 1994.

CICUREL, F. *Parole sur Parole*. Paris: Clé International, 1985.

ERICKSON, F. “Ethnographic microanalysis”. In MCKAY, S. & HORNBERGER, N. (eds.). *Sociolinguistics and Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, p.307-328, 1996.

GOFFMAN, E. “A situação negligenciada”. In RIBEIRO, B. & GARCEZ, P. (orgs.) *Sociolinguística Interacional*, Porto Alegre: AGE, p. 11-15, 1964/1998.

JACOBY, S. & OCHS, E. “Co-construction: An Introduction”. In *Research on Language and Social Interaction*, v. 23, n. 3, p. 171-18, 1995.

LAJOLO, M. Natureza interdisciplinar da leitura e suas implicações na metodologia de ensino. In ABREU, M. (org) *Leituras do Brasil*. Porto Alegre: Mercado Aberto/ALB, p. 113-122, 1995.

LAKOFF, G. & JOHNSON, M. *Metaphors we live by*. Chicago: The University of Chicago Press, 1980.

LONG, M. A feeling for language: the multiple values of teaching literature. In BRUMFIT, C. & CARTER, R. *Literature and language teaching*. Oxford: OUP, 1986.

JOSALBA RAMALHO VIEIRA

MANDEL, B. "Literature is its audience". *College Teaching*, v. 35, n. 3, p.107-110, 1987.

MCRAE, J. *Literature with a small 'l'*. London: Macmillan, 1991.

MEY, J. 'When voices clash ...': *studies in the pragmatics of literary texts*. Berlin: Mouton de Gruyter, 1998.

PRABHU N. S. There is no best method – Why? *TESOL Quarterly*, v. 24, n.º. 2, p.161-176, 1990.

REDDY, M. "The Conduit Metaphor: A case of frame conflict in our language about language". In ORTONY, A. (ed.) *Metaphor and thought*. Cambridge: Cambridge University Press, p.165-201, 1979/1993.

RIBEIRO, R. J. "A escrita e o combate ao simulacro". Palestra proferida no 9º COLE, Campinas, 1993.

SIGNORINI, I "Do residual ao múltiplo e ao complexo: o objeto da pesquisa em Lingüística". In SIGNORINI, I. & CAVALCANTI, M. (orgs.). *Lingüística Aplicada e transdisciplinaridade*. Campinas: Mercado Aberto, p.99-112, 1998.

VIEIRA, J. R. Metáfora, Cognição e Ensino de Leitura. *Estudos Lingüísticos*, v. 25, n. 1, p.110-120, 1996 .

_____ Metáforas e conflito: a leitura e discussão de poesia em pequenos grupos na sala de aula de inglês como literatura estrangeira. Tese de Doutorado, UNICAMP, 1999 a.

_____ Co-construção e conflito: leitura de poesia na sala de aula de inglês como literatura estrangeira. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, n. 33, p. 43-58, jan/jun, 1999b.

INTERAÇÃO ALUNO-PESQUISADOR

_____ 'I didn't like this meaning': Indeterminacy in classroom group reading. *RASK International Journal of language and communication*, v. 11, 85-112, Dec., 1999c.

_____ Negociando conflitos durante leitura de poesia em grupo. *Revista Intercâmbio*, v. 11, 23-31, 2001.

WILLIAMS, W. C. *Poemas*. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

A aprendizagem colaborativa: foco no processo de correção dialogada

Francisco José Quaresma de FIGUEIREDO
Universidade Federal de Goiás

Vários estudos (Chaudron, 1988; Johnson, 1995; Tsui, 1995; entre outros) têm sido feitos sobre a interação em sala de aula de línguas estrangeiras e os resultados nos mostram que o discurso nesse contexto é predominantemente dominado pelo professor. O professor, geralmente, seleciona o tópico da conversação, determina quem fala e é quem faz a maior parte das perguntas. O que se verifica é que poucos são os alunos que tentam introduzir um tópico ou interromper o professor (cf. Dalacorte, 1999).

Dessa forma, para otimizar a participação dos aprendizes e para torná-los mais envolvidos no seu processo de aprendizagem, é necessário que sejam desenvolvidas em sala de aula atividades em que os alunos possam interagir entre si e aprender uns com os outros. Conforme observam alguns autores (Pica, 1987; van Lier, 1988; Ellis, 1999), os alunos, quando trabalham juntos, têm a oportunidade de se desenvolverem de forma mais produtiva do que sob condições em que os processos de ensino e aprendizagem ocorrem centrados na figura do professor. Trabalhando juntos e colaborando uns com os outros, os aprendizes podem trocar não apenas informações, mas também estratégias de aprendizagem.

CORREÇÃO DIALOGADA

Observa-se, também, a necessidade de realização de mais estudos que investiguem as interações ocorridas em atividades colaborativas. Segundo Donato (1994, p. 39), o foco das pesquisas realizadas no campo da aquisição de segunda língua deve ser a “observação da construção do co-conhecimento e como esse processo de co-construção resulta em mudança lingüística entre os indivíduos e dentro deles durante atividades em conjunto”.

É com esse intuito que, neste artigo, apresento os resultados de um estudo em que analiso a interação realizada por aprendizes de língua inglesa em atividades nas quais um tinha de corrigir o texto do outro oralmente, de modo a compreender como tais interações ocorreram e quais efeitos esse tipo de correção dialógica teve no processo de aprendizagem daqueles aprendizes.

A IMPORTÂNCIA DA INTERAÇÃO NA APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS

A teoria sociocultural, baseada principalmente nos trabalhos de L. S. Vygotsky e seus colaboradores, tem nos dado subsídios para melhor compreender a importância da interação no processo de aprendizagem, visto que, de acordo com essa teoria, a aprendizagem ocorre dentro e a partir de interações significativas, pelas quais os indivíduos co-constroem o seu conhecimento.

Para Vygotsky (1998), o desenvolvimento psicológico da criança ocorre por meio da interação com crianças mais experientes e/ou com adultos. O autor distingue dois níveis de desenvolvimento da criança: o real e o potencial. O primeiro caracteriza-se pela habilidade da criança em realizar certas tarefas independentemente de outras pesso-

as. O segundo, por sua vez, caracteriza-se pelas funções que a criança pode desempenhar com a ajuda de outra pessoa. A diferença entre o que a criança é capaz de fazer quando age sozinha e o que é capaz de fazer com o auxílio de alguém mais experiente é chamada de zona de desenvolvimento proximal (ZDP), que é definida como

a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (Vygotsky, 1998, p. 112).

Wells (1997), porém, cita vários autores que argumentam que não há a necessidade de haver um membro no grupo que seja, em todos os aspectos, mais capaz do que os outros. O autor justifica seu ponto de vista afirmando que “a maioria das atividades envolve uma variedade de tarefas, de modo que os alunos que são hábeis em uma tarefa, e, desse modo, capazes de oferecer ajuda aos seus companheiros, podem, eles próprios, precisar de ajuda em uma outra tarefa” (Wells, 1997, p. 8). O autor afirma, ainda, que o fato de os alunos trabalharem em grupo, independente de haver um mais capaz entre eles, faz, por si só, que juntos consigam resolver problemas que não conseguiriam, caso o fizessem sozinhos.

Para Vygotsky (1998), a interação, o diálogo, é a chave para o desenvolvimento cognitivo. O desenvolvimento cognitivo é favorecido por estruturas de apoio conhecidas como *scaffolding*¹ e ocorre na zona de desenvol-

1. Wood, Bruner e Ross (1976) cunharam o termo *scaffolding* como uma metáfora para descrever o apoio dado pelas mães

CORREÇÃO DIALOGADA

vimento proximal, na qual a criança e o adulto se engajam num processo dialógico (Lantolf e Appel, 1994).

O *scaffolding* é descrito como um processo que possibilita à criança ou ao aprendiz solucionar um problema, realizar uma tarefa, ou atingir um objetivo que estaria além dos seus esforços, caso não tivesse a ajuda de uma outra pessoa (Wood, Bruner e Ross, 1976).

Para Vygotsky (1998), o desenvolvimento é a transformação de atividades compartilhadas socialmente em processos internalizados, ou seja, é “a *reconstrução* interna de uma operação externa” (Vygotsky, 1998, p. 74; grifo nosso). Por ser um processo desenvolvimental que ocorre do nível interpessoal para o intrapessoal, “a internalização é simultaneamente um processo social e individual” (John-Steiner e Mahn, 1997, p. 9).

A IMPORTÂNCIA DA APRENDIZAGEM COLABORATIVA

Tomando-se por base a teoria sociocultural, podemos perceber que a importância do papel da interação em sala de aula é algo indiscutível, pois “o conhecimento é co-construído e a aprendizagem sempre envolve mais do que uma pessoa” (Nyikos e Hashimoto, 1997, p. 507). Na sala de aula de línguas, seja de língua materna (L1) ou de língua estrangeira (L2), a interação ainda é mais importante, pois a língua é tanto o objeto de conhecimento quanto o meio para a aprendizagem (Tsui, 1995).

Segundo Paiva (1999, p. 364),

às suas crianças quando as ajudavam a fazer uma construção piramidal com um conjunto de blocos de madeiras, durante um experimento.

[em] contextos de aprendizagem de língua estrangeira, a preocupação com oportunidades de interação é ainda maior, pois, o contato que o aprendiz tem com a língua fica praticamente restrito à sala de aula e esta nem sempre oferece condições ideais para a interação. As oportunidades de interação são na maioria situações artificiais em forma de simulações sujeitas à interferência negativa de fatores sociais e afetivos.

De acordo com Coelho (1992, p. 37), um requisito básico para a aquisição de L2 é proporcionar aos alunos “oportunidades para interação freqüente e extensa na língua-alvo”, oportunidades essas que são favorecidas por um modelo de ensino que promova a aprendizagem colaborativa.

A aprendizagem colaborativa,² definida por Dörnyei (1997, p. 482) como “o uso instrutivo de pequenos grupos a fim de concretizar objetivos comuns de aprendizagem via cooperação”, tem sido objeto de estudo de vários pesquisadores (Liang, Mohan e Early, 1998; Bruffee, 1999).

Uma das razões disso é que a interação não ajuda apenas os alunos menos experientes: ela leva também os alunos mais experientes a descobrir novas formas de aprender. Trabalhando juntos, os alunos não compartilham apenas idéias e informações, mas também estratégias de aprendizagem (SWAIN, 2000).

2. Apesar de alguns autores, como, por exemplo, Oxford (1997), fazerem uma distinção entre ‘aprendizagem colaborativa’ e ‘aprendizagem cooperativa’, neste trabalho optei por usar os termos intercambiavelmente, da mesma forma que o fizeram autores como Horwitz et al. (1997) e Bruffee (1999).

CORREÇÃO DIALOGADA

Alguns autores (Long e Porter, 1985; Kessler, 1992; Silva, 1999) têm demonstrado os benefícios pedagógicos do trabalho em grupo em sala de aula de línguas estrangeiras. Um dos grandes benefícios observados é o fato de que a aprendizagem colaborativa maximiza a aquisição de L2 por promover oportunidades tanto para *input* quanto para *output*³ (Long e Porter, 1985; Ehrman e Dörnyei, 1998). Segundo Swain (2000, p. 97), é por meio do diálogo colaborativo que “o uso da língua e a aprendizagem da língua podem ocorrer”.

Swain (1995a, 1995b) argumenta, ainda, que os aprendizes precisam de oportunidades para usar a língua significativamente, para exteriorizar o que aprenderam, pela escrita ou oralmente, a fim de desenvolverem certas características gramaticais que não parecem ser adquiridas simplesmente através de *input* compreensível. Swain e Lapkin (1998, p. 321; grifo no original) sugerem que “o que ocorre nos diálogos colaborativos é aprendizagem. Isto é, a aprendizagem não acontece fora do desempenho; ela ocorre *no* desempenho”.

Para Donato e Lantolf (1990, apud Swain, 1995a), partindo-se do princípio de que os processos desenvolvimentais são derivados dialogicamente, estes “podem ser diretamente observados nas interações lingüísticas entre os falantes quando estes participam de tarefas de soluções de

³. *Input* é entendido como as mensagens ou informações lingüísticas que o aprendiz recebe e que podem ou não ser assimiladas. Por sua vez, *output* é compreendido como a produção lingüística, seja oral ou escrita.

FRANCISCO FIGUEIREDO

problemas”. Esses processos tornam-se particularmente observáveis quando as tarefas nas quais os alunos estão engajados fazem que reflitam sobre sua própria produção lingüística (Gass e Selinker, 1994; Swain e Lapkin, 1998; Swain, 2000; Kinginger, 2002).

A CORREÇÃO COM OS PARES

A correção com os pares é um processo no qual os alunos lêem os textos escritos por seus colegas e dão sugestões para melhorá-los. Por ser uma atividade interativa, é sugerida por alguns estudiosos (Zebroski, 1994; Villamil e Guerrero, 1996, 1998) devido à sua capacidade de proporcionar um tipo de aprendizagem colaborativa. Ela está fundamentada na noção vygotskiana de que o uso da língua, seja escrita ou oral, é uma atividade social e, desse modo, permite aos indivíduos construir significado dentro e a partir da interação (Hillocks, 1995).

Por meio desse tipo de correção, os alunos têm a oportunidade de dialogar sobre seus textos e, dessa forma, exercer um papel mais participativo em sua aprendizagem (Lee, 1997; Figueiredo, 2001; Khuwaileh, 2001). O texto a ser corrigido torna-se, assim, o foco da conversação entre os alunos.

Todavia, alguns autores apresentam algumas restrições quanto ao uso da correção com os pares. Nelson e Murphy (1993), por exemplo, afirmam que muitos alunos podem não confiar nos comentários feitos pelos colegas e, dessa forma, não os usar na revisão. Alguns alunos podem se sentir constrangidos por corrigir o texto do colega ou por ter o seu texto corrigido por alguém que não é o professor (Newkirk, 1984). Outros podem se sentir inábeis

CORREÇÃO DIALOGADA

para corrigir o texto e, desse modo, não se sentirem aptos a ajudar o colega (Carson e Nelson, 1996). Os alunos podem, ainda, ter dúvidas sobre o que está certo e o que está errado no texto. Eles podem, também, preferir ter seus textos corrigidos pelo professor a tê-los corrigidos pelo colega (Zhang, 1995; Dellagnelo e Tomitch, 1999). Pode também ocorrer o fato de o aprendiz dar uma sugestão de mudança no texto que não seja correta e, assim, induzir o outro ao erro. Como observa Swain (1998), os alunos trabalhando juntos não apenas aprendem a tomar decisões corretas, mas também internalizam decisões incorretas. Esse fato, entretanto, deve ser visto como uma circunstância natural do processo desenvolvimental do aprendiz, visto que a interlíngua é formada também pela oscilação de hipóteses corretas e incorretas em relação à língua-alvo (Lantolf e Aljaafreh, 1995; Ohta, 2000).

INVESTIGANDO A CORREÇÃO DIALOGADA

Dez alunos do 5º ano do Curso de Letras/Inglês da Universidade Federal de Goiás participaram, durante o primeiro semestre do ano letivo de 1999, de quatro atividades de correção em que corrigiam oralmente o texto um do outro e, posteriormente, realizavam a reescritura dos textos. Após esse processo, os textos eram corrigidos pela professora da turma.

Cada par de alunos recebeu um gravador para que realizasse a gravação das interações ocorridas durante as atividades de correção. Os próprios alunos escolheram os seus pseudônimos e com quem gostariam de trabalhar. As transcrições das fitas foram analisadas para se compreender melhor os seguintes aspectos da interação: foco das

FRANCISCO FIGUEIREDO

conversações, atividades sociocognitivas e estratégias mediadoras das atividades de correção dialogada. As categorizações utilizadas para análise foram adaptadas de Villamil e Guerrero (1996).

FOCO DAS CONVERSÇÕES

Durante as atividades de correção, os alunos focalizavam as suas conversações na forma do texto, no conteúdo, no conteúdo e na forma do texto simultaneamente, nos procedimentos da tarefa ou em assuntos não relacionados especificamente com a correção dos textos.

Conversações sobre forma

Durante a leitura dos textos, os alunos, às vezes, conversavam sobre aspectos relativos à sua forma. Desse modo, conversavam sobre o uso de preposições, artigos etc., estruturação de sentenças e parágrafos. No exemplo a seguir, podemos observar Ângela dando a Bethânia uma sugestão para que ela inicie um novo parágrafo em seu texto:

[1] Ângela: Ok. They talk and enjoy with other people. “Everybody is friendly. It’s impossible to go to Rio de Janeiro and not to visit and fall in love with this place”. Oh, very good. I think it’s possible to to put out this sentence and start another paragraph as a conclusion.

Bethânia: Ah.

Ângela: *It’s impossible to go to Rio de Janeiro in*

CORREÇÃO DIALOGADA

another paragraph, ok?

Bethânia: Ah, ok.

Ângela: Because it's a kind of conclusion.

Bethânia: Ah, yes.

Ângela: This is conclusion.

Conversações sobre conteúdo

Em certos momentos, os alunos focalizavam suas conversações no conteúdo, na idéia a ser expressa no texto. Nesse intuito, o autor do texto fazia perguntas ao colega leitor para verificar se a sua mensagem havia sido por ele compreendida. Às vezes, o colega leitor pedia esclarecimento sobre algo que não estava claro no texto. Os alunos também pediam que o colega esclarecesse o significado de palavras desconhecidas, como podemos observar no exemplo a seguir:

[2] Hugo: “So, she is forced to teach Isabel...”

Antônia: ‘...how to be a good mother’, né?

Hugo: Yes, ‘how to be’. ‘...how to be a good mother for her beloved children’. Ok, “In a ...”, what’s *dissembling*?

Antônia: I forgot the meaning (risos). I think that means *camuflado*...

Hugo: Ok.

Antônia: *Disfarçado*.

Conversações sobre conteúdo e forma simultaneamente

Em determinados momentos, o aluno leitor não compreendia algo no texto do colega. Nesse caso, ele veri-

FRANCISCO FIGUEIREDO

ficava o que o colega escritor estava querendo dizer para que ambos pudessem chegar à forma correta de expressar a idéia, como podemos observar no seguinte exemplo em que Eduarda verifica com Paula o que ela quer dizer com a palavra *star* (estrelar), para poder encontrar a melhor forma de a idéia de Paula ser expressa:

- [3] Eduarda: [...] *Stars*, you're meaning *estrelar*?
Paula: Yes.
Eduarda: *Star*. Did you check it?
Paula: Yes.
Eduarda: In the dictionary, the use? Let's check again. (As alunas olham a palavra no dicionário). *Star*.
Paula: I didn't check in the dictionary, but I...
Eduarda: With the teacher?
Paula: I saw.
Eduarda: It's not about the verb. How we can use it in a sentence. Here you're are meaning that "It stars *estrelam* some main characters as Julia Roberts..."
Paula: (Paula encontra a palavra no dicionário) *Star*, verb. To play a leading role. (lendo a definição da palavra no dicionário)
Eduarda: Yes, it can be better so eh 'on this film is starred some characters'. Yes, it's better. No? 'The film', you have to write, it's better, my letter is awful (referindo-se à sua letra), 'is starred by', no? 'By some main characters as...' What are you meaning here "main characters"?
Paula: Hum, principals.
Eduarda: Eh, 'The film was starred by', I think it's

CORREÇÃO DIALOGADA

better if you can write like this ‘The film was starred by Julia Roberts, Susan Sarandon’, yes, it’s better. [...]

Discussão dos procedimentos da tarefa

Os alunos dialogavam também sobre como proceder à tarefa. No início da atividade de correção, eles decidiam se leriam os textos juntos ou individualmente, qual texto seria lido primeiramente etc. Durante a correção, quando havia algum impasse, eles decidiam se consultavam imediatamente o dicionário ou a professora, ou se os consultavam posteriormente, como pode ser observado nos exemplos 4 e 5:

Cristiano: Let’s start it.

[4]

Márcio: Yes.

Cristiano: So, let me read your work. [...]

[5] Eduarda: It’s a very good question. “...length by...”, after we check with the teacher.

Paula: Let’s check now.

Eduarda: After, we can do other things first. [...]

Conversações não relacionadas com a correção do texto

Em algumas ocasiões, a conversação não se centrava no processo de correção e compreensão dos textos, mas em algo que estava acontecendo durante esse processo, ou, ainda, em assuntos motivados pelo texto. No exemplo a seguir, podemos observar que um assunto constante no

FRANCISCO FIGUEIREDO

texto desencadeou uma conversação extremamente espontânea entre as participantes deste estudo, o que corrobora a idéia de que a correção com o colega otimiza a oportunidade de os alunos praticarem oralmente o inglês:

- [6] Ângela: [...] Now now he and his wife live in a great apartment in one of the best avenues in Goiânia'. Ok, where is the where is the apartment?
- Bethânia: Cento e trinta e seis.
- Ângela: Avenida cento e trinta e seis? I lived there but I hated. (Risos). It's so busy, so crowded.
- Bethânia: Yes. But I'm but I'm in a in a up.
- Ângela: Up? Next to Flamboyant?
- Bethânia: No, next to oitenta e cinco.
- Ângela: I lived next to Flamboyant.
- Bethânia: Ah, no.
- Ângela: And I had, how can I say, a shop there but I rent this. I don't like I don't like to to to live there because I've seen I've seen some some people died to die.
- Bethânia: (?)
- Ângela: Yes. I lived there for two years but I hated. Now this this place where I lived, my husband had for a rent rent for, how can I say, a person who has eh equipment for garden, farm. Really it's not mine. It's of my my husband.
- Bethânia: Ah.

CORREÇÃO DIALOGADA

ATIVIDADES SOCIOCOGNITIVAS

Villamil e Guerrero (1996) definem atividades sociocognitivas como aquelas ocorridas durante a interação entre os alunos que embasam os processos cognitivos relacionados com a realização de uma tarefa. No caso de revisão de textos, elas compreendem a avaliação e a resolução de problemas.

Avaliação

A correção com os pares, por proporcionar uma maior reflexão sobre os textos produzidos pelos alunos, possibilitava que os alunos avaliassem os seus próprios textos e os dos colegas. A avaliação por parte do leitor consistia em elogios ao texto, ou críticas em forma de sugestões. As críticas eram feitas com bastante cuidado e polidez, pois os alunos não desejavam ofender o colega. Conforme observa Johnson (1992), a correção dos textos de forma não-anônima, como a realizada com os pares, é uma atividade que ameaça a face dos interlocutores, fazendo, dessa forma, que se utilizem de estratégias de polidez para amenizar quaisquer tipos de críticas. As sugestões de mudanças ou críticas eram geralmente suavizadas por expressões, tais como *I think* (Eu acho), ou pelo uso de modais, como *could* (podia), *should* (devia) etc., expressões essas que, segundo Hinkel (1997), suavizavam a autoridade de quem dava a sugestão, como ilustrado a seguir:

[7] Eduarda: [...] “Stepmom was written by Gigi Levangie and it was directed by Chris Columbus. It is a light drama. It was released in December 25, 1998”. Here I think the struc-

FRANCISCO FIGUEIREDO

ture was broken, quite broken, because it's a very short sentence and this is a short sentence too and they they are related to the same thing.

Paula: Yes.

Eduarda: It could be better if you write like this 'It is alight drama that was released in December, that was released in December', I think it's better, the structure became better. [...]

Os elogios eram feitos ou em relação ao estilo do escritor ou ao próprio texto, como podemos observar no seguinte exemplo:

[8] Márcio: 'I could never take photographs of 9th street'. The magical feeling which surrounds the place has its beginning..."

Cristiano: "... in me..."

Márcio: "... in me and not in the setting itself. It's an interior voyage: the route is 9th Street, the destination is self-pleasure and the ticket is a piece of..."

Cristiano: "... Alecrim..."

Márcio: "... Alecrim picked up from a garden there". Ok, nice metaphor.

Por vezes, os alunos faziam uma auto-avaliação durante o processo de correção, como podemos observar pela fala de Eduarda:

[9] Paula: So, "I'm having a very good time here. I've met lots of interesting people and I'm studying a lot".

CORREÇÃO DIALOGADA

Eduarda: I think I have a problem that I write so long sentences.

Paula: Long?

Eduarda: Yes. Like Portuguese, I think.

Resolução de problemas

Durante as atividades de correção, os problemas – detecção e correção dos erros – eram resolvidos ou pelo aluno corretor ou pelo próprio autor do texto (autocorreção). Vejamos alguns exemplos de cada situação.

Resolução do problema efetuada ou mediada pelo colega leitor

Durante o processo de correção, o aluno leitor procedia de duas maneiras. Em determinados momentos, ele dava diretamente a resposta correta para o colega escritor. Em outros, ele instigava o colega para que ele próprio chegasse à solução do problema.

No exemplo 10, Antônia, ao corrigir o texto de Hugo, observa que ele havia inserido o pronome *it* após o sujeito da oração e sugere que tal pronome seja retirado do texto:

[10] Antônia: Hum. Here “Stepmom it is...”, why you use *it is*, we have to cross the pronoun *it*.

Hugo: Yes, because the subject is *stepmother*.

No exemplo seguinte, Paloma, ao corrigir o texto de sua colega, observa que Pollyana não havia colocado o artigo indefinido no seguinte trecho de seu texto *Isabel is*

FRANCISCO FIGUEIREDO

photographer (Isabel é fotógrafa). Mas, ao invés de fornecer diretamente a resposta correta, envolve a colega escritora no processo de correção para que esta resolva o problema:

[11] Paloma: ‘The film starts...’ Here, eh what do you have to put before a profession? Do you remember? What do you have to use before a profession, any profession?

Pollyana: Ah, article.

Paloma: Hum, hum. Article.

Pollyana: Article. [...]

Resolução do problema efetuada pelo próprio autor do texto

Algumas vezes os próprios alunos conseguiam detectar e resolver seus próprios erros. No exemplo 12, Ângela observa que se esqueceu de colocar uma palavra em seu texto:

[12] Bethânia: ‘These activities’.

Ângela: No, no, I I agree with you. ‘These activities were not profitable’. ‘He lost a great deal in his racing-car’. ‘A great deal of money’. I forgot the word *money*.

Bethânia: ‘A great deal of money’. [...]

CORREÇÃO DIALOGADA

ESTRATÉGIAS MEDIADORAS

As estratégias mediadoras são definidas por Villamil e Guerrero (1996) como as atividades que facilitam o cumprimento dos objetivos de uma tarefa, no caso a correção dos textos. Elas incluem o uso de símbolos ou fontes externas, o uso da língua L1, a utilização de *scaffolding* e o apoio no conhecimento metalingüístico.

Uso de símbolos ou fontes externas

Para facilitar a reescritura dos textos, os alunos utilizavam asteriscos, setas e círculos para destacar palavras e escrever as sugestões dadas pelos colegas. As fontes externas utilizadas pelos alunos foram o dicionário e a professora. O dicionário era utilizado, geralmente, para a verificação de ortografia, e a professora era consultada acerca de problemas que o dicionário não resolvia, tais como contextualização de palavras ou dúvidas em relação a aspectos estruturais.

No exemplo seguinte, observamos Paula e Eduarda checando no dicionário se existe a palavra *transportation* (transporte):

- [13] Eduarda: “We don’t need to get public transportation”? Is there this word? We’ll check it.
Paula: Ok. Oh, yes. ‘Tranportate’ or ‘transportation’?
Eduarda: I don’t know. Let’s check this word in the dictionary. I think this word is so Portuguese. (Eduarda procura a palavra no dicionário). ‘Transportation’, ‘trans’, ‘p’, ‘q’, ‘r’. Ok, ‘transportation’. Yes, there is.

FRANCISCO FIGUEIREDO

Paula: 'Transport' is a verb?
Eduarda: Yes. It's Ok. (Eduarda fecha o dicionário).
[...]

Quando o dicionário não era suficiente para que os alunos resolvessem suas dúvidas, o outro recurso era consultar a professora (Nina⁴), como podemos observar a seguir:

[14] Eduarda: Yes, you found this? Yes, I always have doubt about this. "He feels glad about his life". We can check with the teacher.
Paula: Yes.
Eduarda: Yes? Let's check. Nina, here please. We have some doubts. Where? They have their business, their own business or a own business?
Nina: They have their own business.
Eduarda: Their own business. And here 'he feels gladly', is it correct?
Nina: He feels glad, he is glad
Eduarda: He feels glad, is it correct? He feels himself?
Nina: Yes, he is glad.
Eduarda: He is?
Nina: Yes.
Eduarda: He is glad about his life. Yes, we can put it. Thank you, teacher. We're finished. Now, let's correct my text. [...]

⁴. Pseudônimo dado à professora da turma.

CORREÇÃO DIALOGADA

Uso da L1

Durante a interação, a língua portuguesa foi utilizada quando o aluno queria fazer-se mais claro ao seu interlocutor sobre dúvidas existentes no texto. No exemplo a seguir, Paula havia escrito em seu texto que Caldas Novas tinha sido descoberta pela colônia portuguesa, o que causou estranhamento a Eduarda. Esse fato fez com que as alunas utilizassem a língua portuguesa para esclarecer a idéia expressa no texto:

- [15] Eduarda: [...] “It was discovered in 1722 by Portuguese colony”?
Paula: Colônia portuguesa.
Eduarda: Não, porque a idéia é que foi descoberta em 1722...
Paula: Pela...
Eduarda: Pela coroa portuguesa ou pelos portugueses porque aqui dá a idéia...
Paula: By Portuguese.
Eduarda: É, by Portuguese.
Paula: Colônia portuguesa não dá sentido.
Eduarda: É. Porque a colônia portuguesa era o Brasil.
Paula: É.

A L1 foi também utilizada em situações em que o aluno explicava em inglês o significado de uma palavra desconhecida, e, mesmo assim, o colega não entendia. No exemplo 16, podemos observar que primeiramente Ângela tenta explicar em inglês o significado da palavra *townspeople* para a sua colega. Como

sua colega não compreende o significado em inglês, ela apresenta uma possível tradução em português:

[16] Bethânia: Ah, ok, “London is a city that is known for its towns-”, what is *townspeople*?

Ângela: *Sightseeing*.

Bethânia: *Sightseeing*?

Ângela: No, excuse me. Ai, my God, *citizen, citizen*.

Bethânia: *Citizen?* What is *citizen*?

Ângela: Ah, *cidadãos*.

Utilização de scaffolding

Durante o processo de correção, para facilitar a realização dessa tarefa, os alunos lançavam mão de estruturas de apoio (*scaffolding*), tais como fazer perguntas uns aos outros, pedir esclarecimentos, pedir sugestões, dar sugestões, apoiar-se no seu conhecimento metalingüístico da L2 etc. As sugestões eram aceitas, questionadas ou refutadas, como veremos a seguir.

No exemplo 17, Antônia faz uma recomendação de mudança no texto de Hugo, que, por sua vez, questiona a sugestão:

[17] Hugo: “A beautiful place. A very interesting place that I knew at the beginning of this year was Praia do Cabo in Pernambuco, Brazil”.

† Antônia: Ah, If I were you, I’d begin this topic

CORREÇÃO DIALOGADA

with ‘At the beginning of this year I knew a very interesting place named Praia do Cabo in Pernambuco, Brazil’.

Hugo: Why?

Antônia: Because I think that it sounds better. You don’t, do you agree or not?

Hugo: I’m not sure.

No exemplo 18, podemos perceber que Ângela aceita a sugestão de troca de palavra feita pela colega, por tê-la usado inapropriadamente:

- [18] Bethânia: [...] “It would be difficult to imagine all the ups and downs of this story in a realistic family”, I think it’s better you put ah ‘in a real family’
- † Ângela: Yes, it’s better. “Realistic” for ‘real’?
- Bethânia: Yes.
- † Ângela: Ok.

Já no exemplo 19, Márcio refuta a sugestão dada por Cristiano, dizendo-lhe que o seu questionamento será elucidado no decorrer da leitura do texto:

- [19] Cristiano: So, it’s ok “... with the happiest solution for the situation developed throughout the story”. Brilliant introduction. “Is it over? No. The cast is still missing. Julia Roberts, Susan Sarandon and”, and?
- Márcio: What happens if I put the name of the persons in parenthesis? Ah, I will write that. (?)

FRANCISCO FIGUEIREDO

Cristiano: "... is the divorced couple". Who is the divorced couple? Here I think that it sounds ambiguous, you have to specify who is the divorced couple because you have put three names before and who is? Susan with Ben or Julia with Ben? Who is the step-mother? You didn't tell. But what do you think?

† Márcio: But here here in the sentence it's ok. It can cause problems but down there I explain it.

Cristiano: If you think it's good. [...]

Podemos observar nesses três últimos exemplos que os alunos não acatavam passivamente as sugestões dadas pelos colegas corretores. Isto se justifica devido ao fato de a correção com os pares ser um processo simétrico, ou seja, não há a hierarquia existente na interação entre professor e alunos, o que faz com que os alunos possam discutir e manter seus pontos de vista e, com isso, assegurar uma maior manutenção da autoria dos textos. De modo geral, isso geralmente não ocorre quando a correção é feita pelo professor, pois, como observa Reid (1994), o professor não sugere mudanças aos alunos, mas as determina.

As atividades de correção dialogada não serviram apenas para que os alunos corrigissem os erros uns dos outros. Eles puderam observar outras formas de escrita, outros estilos, puderam trocar informações e ser expostos a novos vocabulários. No exemplo a seguir, podemos observar Bethânia perguntando à colega o significado de uma palavra por ela desconhecida:

CORREÇÃO DIALOGADA

- [20] Bethânia: “William the Conqueror who begun...”
Ângela: “... began ...”
† Bethânia: Begin, began, oh yes, who began erecting...”, what’s *erecting*?
Ângela: Ai.
† Bethânia: Man?
Ângela: No. Buildings.
Bethânia: Ah, buildings. Ah, erecting, oh, my God, it’s like in Portuguese. “... erecting the central building, the royal family and the Earl of Essex were the famous people who lived in the Tower of London. The Earl of Essex was exec- executed...”

Durante o processo de correção, o autor do texto podia justificar escolhas ou decisões feitas com relação à escritura do seu texto. No exemplo 21, Cristiano justifica ao colega leitor porque grafou as palavras *are* e *you* usando as letras *r* e *u*:

- [21] Márcio: Let’s correct your letter now Cristiano. You are using *How r u?* and instead of writing *are* and *you*, you wrote the letter *r* and the letter *u*.
† Cristiano: Ok, I guess this is informal.
Márcio: Yes, it’s informal.
† Cristiano: I intended to write an informal letter, so informal that, that...
Márcio: So, your intention is to write a very informal letter.
† Cristiano: Yes, and to explore the grammar, the

FRANCISCO FIGUEIREDO

language...

Márcio: [Ok.

† Cristiano: [... and the way Americans wrote, write informal letters.

Os alunos utilizavam o seu conhecimento metalingüístico para corrigir o texto do colega ou para refutar alguma correção que lhes parecia errônea. Alguns alunos apoiavam-se no que lhes “soava bem” ou não na hora da correção. No exemplo 22, Paula chama a atenção de Eduarda para a palavra *Brazilian*, que estava grafada em seu texto com letra minúscula:

[22] Paula: “...but it’s hard stay here without a Brazilian...”, ah, capital letter, ‘Brazilian’.

Eduarda: ‘Brazilian’, capital letter?

† Paula: Yes, because it’s a nationality, nationality, yes?

Eduarda: Yes, [...].

CONCLUSÃO

Como pudemos observar, a correção com os pares constitui-se em uma forma interativa de revisão de textos escritos, propiciando aos alunos a oportunidade de praticar a língua inglesa oralmente. Pudemos observar que a prática oral atendia a uma necessidade concreta – corrigir os textos. Ela não era desenvolvida como uma forma de praticar algum ponto gramatical ou estrutural, como, em geral, ocorre nas atividades realizadas em sala de aula. Por essa razão, a interação foi extremamente significativa, pois

CORREÇÃO DIALOGADA

os alunos tiveram um propósito para realizá-la, ou seja, eles interagiram para tentar resolver os erros e não porque lhes foi solicitado interagir com o intuito de praticar algum item que lhes tivesse sido ensinado.

Percebemos, também, que, ao negociarem significados para os seus textos, os alunos não só tiveram a oportunidade de usar a língua-alvo oralmente, mas também puderam refletir sobre ela. Esse fato é de extrema importância para o processo de aprendizagem de uma L2, pois, como afirma Swain (1995a, p. 12), “[à] medida que os aprendizes refletem sobre o seu próprio uso da língua-alvo, a sua produção tem uma função metalingüística, que lhes possibilita controlar e internalizar o conhecimento lingüístico”.

Por meio da interação, os alunos puderam avaliar o texto do colega e seus próprios textos, pedir esclarecimentos, esclarecer ambigüidades, negociar seus pontos de vista, cooperar uns com os outros, seja oferecendo uma resposta correta ao colega, seja envolvendo o colega no processo de correção para que juntos encontrassem a melhor solução para os seus “problemas” textuais.

O uso da língua portuguesa foi uma das estratégias utilizadas pelos participantes, principalmente quando queriam garantir o esclarecimento de significados de palavras ou idéias, ou quando queriam saber a real intenção do escritor ao usar uma determinada estrutura em seus textos. A L1, nesse caso, serviu como um *scaffolding* que favoreceu a realização da tarefa e que mediou a aprendizagem da L2.

Um aspecto que pode preocupar alguns professores é o fato de os alunos cometerem erros ao falar com o colega durante o processo de correção e de não terem, desse modo, oportunidade para corrigi-

los. Nesse caso, o professor poderá, por exemplo, durante a realização da atividade, circular pela sala de aula e anotar alguns erros mais recorrentes que por acaso ouça e posteriormente trabalhá-los com toda a turma. Todavia, vale se ressaltar que, como observa Crandall (1999, p. 242), “os alunos não cometem mais erros ao falar uns com os outros do que quando falam com falantes nativos ou com o professor”.

Os resultados deste estudo comprovam a relevância de se utilizar a correção com os pares com mais frequência em sala de aula de línguas estrangeiras, visto que, pela cooperação decorrente desse tipo de correção dialógica, os alunos podem co-construir conhecimento na medida em que aprendem uns com os outros.

REFERÊNCIAS

- BRUFFEE, K. A. *Collaborative Learning*. London: The Johns Hopkins University Press, 1999.
- CARSON, J. G.; NELSON, G. L. Chinese Students' Perceptions of ESL Peer Response Group Interaction. *Journal of Second Language Writing*, v. 5, n. 1, p. 1-19, 1996.
- CHAUDRON, C. *Second Language Classrooms: research on teaching and learning*. New York: Cambridge University Press, 1988.
- COELHO, E. Cooperative Learning: Foundation for a communicative curriculum. In: KESSLER, C. (Ed.). *Co-*

CORREÇÃO DIALOGADA

operative Language Learning: A Teacher's Resource Book. New Jersey: Prentice Hall Regents, 1992, p. 31-49.

CRANDALL, J. J. Cooperative language learning and affective factors. In: ARNOLD, J. (Ed.). *Affect in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 1999, p. 226-245.

DALACORTE, M. C. F. *A participação dos aprendizes na interação em sala de aula de inglês: um estudo de caso*. 1999. Tese (Doutorado em Letras) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

DELLAGNELO, A. C. K.; TOMITCH, L. M. B. Preferências de alunos-escritores em L2 com relação a estratégias de revisão de texto. *Linguagem e Ensino*, v. 2, n. 1, p. 73-86, 1999.

DONATO, R. Collective Scaffolding in Second Language Learning. In: LANTOLF, J.; APPEL, G. (Ed.). *Vygotskian Approaches to Second Language Research*. New Jersey: Ablex Publishing, 1994, p. 33-56.

DONATO, R.; LANTOLF, J. P. The dialogic origins of L2 monitoring. In: BOUTON, L. F.; KACHRU, Y. (Ed.). *Pragmatics and Language Learning*, v. 1, Urbana Champaign, IL: Division of English as an International Language, 1990, p. 83-97.

DÖRNYEI, Z. Psychological Process in Cooperative Language Learning: Group Dynamics and Motivation. *The Modern Language Journal*, v. 81, n. 4, p. 481-493, 1997.

EHRMAN, M. E.; DÖRNYEI, Z. *Interpersonal Dynamics in Second Language Education: The Visible and Invisible Classroom*. Thousand Oaks: SAGE Publications, 1998.

FRANCISCO FIGUEIREDO

ELLIS, R. Theoretical Perspectives on Interaction and Language Learning. In: ELLIS, R. (Ed.). *Learning a second language through interaction*. Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 1999, p. 3-31.

FIGUEIREDO, F. J. Q. de. *Correção com os pares: os efeitos do processo da correção dialogada na aprendizagem da escrita em língua inglesa*. 2001. Tese (Doutorado em Letras: Lingüística Aplicada) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

GASS, S. M.; SELINKER, L. *Second Language Acquisition: an introductory course*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 1994.

HILLOCKS, G., Jr. *Teaching Writing as Reflective Practice*. New York: Teachers College Press, 1995.

HINKEL, E. Appropriateness of Advice: DCT and Multiple Choice Data. *Applied Linguistics*, v. 18, n. 1, p. 1-26, 1997.

HORWITZ, E. et al. A graduate course focusing on the second language learner. *The Modern Language Journal*, v. 81, n. 4, p. 518-542, 1997.

JOHNSON, D. M. Compliments and Politeness in Peer-review Texts. *Applied Linguistics*, v. 13, n. 1, p. 51-71, 1992.

JOHNSON, K. E. *Understanding Communication in the Classroom*. New York: Cambridge University Press, 1995.

JOHN-STEINER, V.; MAHN, H. Sociocultural Approaches to Learning and Development: A Vygotskian Framework, 1997. Disponível em:

CORREÇÃO DIALOGADA

<<http://vokovar.unm.edu/~vuksan/holbrook.html>>.

Acesso em: 24 set. 1998.

KESSLER, C. (Ed.). *Cooperative Language Learning: A Teacher's Resource Book*. New Jersey: Prentice Hall Regents, 1992.

KHUWAILEH, A. A. The effect of interactional classroom peer work on the treatment of mistakes in students' academic essays. *The ESPECIALIST*, São Paulo, v. 22, n. 2, p. 169-189.

KINGINGER, C. Defining the Zone of Proximal Development in US Foreign Language Education. *Applied Linguistics*, v. 23, n. 2, p. 240-261, 2002.

LANTOLF, J. P.; ALJAAFREH, A. Second language learning in the zone of proximal development: a revolutionary experience. *International Journal of Educational Research*, v. 23, p. 619-632, 1995.

LANTOLF, J.; APPEL, G. Theoretical Framework: An Introduction to Vygotskian Perspectives on Second Language Research. In: LANTOLF, J.; APPEL, G. (Ed.). *Vygotskian Approaches to Second Language Research*. New Jersey: Ablex Publishing Corporation, 1994, p. 01-32.

LEE, I. Peer Reviews in a Hong Kong Tertiary Classroom. *TESL Canada Journal/La Revue TESL du Canada*, v. 15, n. 1, p. 58-69, 1997.

LIANG, X.; MOHAN, B. A.; EARLY, M. Issues of Cooperative Learning in ESL classes: a literature review. *TESL Canada Journal/La revue TESL du Canada*, v. 15, n. 2, p. 13-23, 1998.

FRANCISCO FIGUEIREDO

LONG, M. H.; PORTER, P. A. Group work, interlanguage talk, and second language acquisition. *TESOL Quarterly*, v. 19, n. 2, p. 207-228, 1985.

NELSON, G. L.; MURPHY, J. M. Peer Response Groups: Do L2 Writers Use Peer Comments in Revising Their Drafts? *TESOL Quarterly*, v. 27, n. 1, p. 135-141, 1993.

NEWKIRK, T. Direction and Misdirection in Peer Response. *College Composition and Communication*, v. 35, n. 3, p. 301-311, 1984.

NYIKOS, M.; HASHIMOTO, R. Constructivist Theory Applied to Collaborative Learning in Teacher Education: In Search of ZPD. *The Modern Language Journal*, v. 81, n. 4, p. 506-517, 1997.

OHTA, A. S. Rethinking interaction in SLA: developmentally appropriate assistance in the zone of proximal development and the acquisition of L2 grammar. In: LANTOLF, J. P. (Ed.). *Sociocultural Theory and Second Language Learning*. Hong Kong: Oxford University Press, 2000, p. 51-78.

OXFORD, R. L. Cooperative learning, collaborative learning, and interaction: Three communicative strands in the language classroom. *The Modern Language Journal*, v. 81, n. 4, p. 443-456, 1997.

PAIVA, V. L. M. O. e. Diários online na aprendizagem de língua inglesa mediada por computador. In: MARI, H. et al. (Org.). *Fundamentos e Dimensões da Análise do Discurso*. Belo Horizonte: FALE-UFMG, 1999, p. 359-378.

PICA, T. Second-Language Acquisition, Social Interaction, and the Classroom. *Applied Linguistics*, v. 8, n. 1, p. 3-21, 1987.

CORREÇÃO DIALOGADA

REID, J. Responding to ESL Students' Texts: The Myths of Appropriation. *TESOL Quarterly*, v. 28, n. 2, p. 273-292, 1994.

SILVA, I. M. da. Uma análise de uma atividade em sala de aula de língua inglesa numa perspectiva interacionista. *Moara – Revista dos Cursos de Pós-Graduação em Letras UFPA*. Belém, n. 11, p. 39-51, 1999.

SWAIN, M. Collaborative Dialogue: Its Contribution to Second Language Learning. Trabalho apresentado no The Annual AAAL Conference, Long Beach, California, Mar. 1995a.

_____. Three Functions of Output in Second Language Learning. In: COOK, G.; SEIDLHOFER, B. (Ed.). *Principle & Practice in Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press, 1995b, p. 125-144.

_____. Focus on form through conscious reflection. In: DOUGHTY, C.; WILLIAMS, J. (Ed.). *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998, p. 64-82.

_____. The output hypothesis and beyond: mediating acquisition through collaborative dialogue. In: LANTOLF, J. P. (Ed.). *Sociocultural Theory and Second Language Learning*. Hong Kong: Oxford University Press, 2000, p. 97-114.

SWAIN, M.; LAPKIN, S. Interaction and Second Language Learning: Two Adolescent French Immersion Students Working Together. *The Modern Language Journal*, v. 82, n. 3, p. 320-337, 1998.

TSUI, A. B. M. *Introducing Classroom Interaction*. London: Penguin, 1995.

FRANCISCO FIGUEIREDO

VAN LIER, L. *The Classroom and the Language Learner*. New York: Longman, 1988.

VILLAMIL, O. S.; GUERRERO, M. C. M. de. Peer Revision in the L2 Classroom: Social-Cognitive Activities, Mediating Strategies, and Aspects of Social Behavior. *Journal of Second Language Writing*, v. 5, n. 1, p. 51-75, 1996.

_____. Assessing the Impact of Peer Review on L2 Writing. *Applied Linguistics*, v. 19, n. 4, p. 491-514, 1998.

VYGOTSKY, L. S. *A Formação Social da Mente: O Desenvolvimento dos Processos Psicológicos Superiores*. São Paulo: M. Fontes, 1998.

WELLS, G. The zone of proximal development and its implications for learning and teaching, 1997. Disponível em: <<http://www.oise.utoronto.ca/~gwells/zpd.discussion.txt>>. Acesso em: 24 set. 1998.

WOOD, D.; BRUNER, J. S.; ROSS, G. The Role of Tutoring in Problem Solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, v. 17, p. 89-100, 1976.

ZEBROSKI, J. T. *Thinking through theory: Vygotskian perspectives on the teaching of writing*. Portsmouth, NH: Heinemann, 1994.

ZHANG, S. Reexamining the Affective Advantage of Peer Feedback in the ESL Writing Class. *Journal of Second Language Writing*, v. 4, n. 3, p. 209-222, 1995.

EM BRANCO

O sócio-construtivismo e sua influência no processamento da leitura-escrita dos aprendizes

Abuêndia Padilha PINTO
Universidade Federal de Pernambuco

INTRODUÇÃO

A influência dos fatores cognitivos no ensino-aprendizagem de línguas tem sido pouco investigada na maioria das pesquisas que envolvem compreensão-produção textual, sobretudo no nível universitário. Tais fatores, no entanto, são essenciais ao desenvolvimento dos processos mentais inerentes às habilidades de leitura-escrita. Com o intuito de suprir a insuficiência de indícios nesta área, este trabalho objetiva identificar a influência das operações mentais no processamento da informação e na produção textual do aluno universitário. A análise tomou por base um corpus proveniente dos resumos e dos protocolos (Cavalcanti, 1989) de pós-graduandos em Letras da Universidade Federal de Pernambuco. Para melhor apreciar os processos mentais presentes na apreensão das idéias e na produção textual do grupo, os dados foram

PROCESSAMENTO DA LEITURA-ESCRITA

coletados no início e no final de um curso de Inglês Instrumental. Fundamentado em tarefas, segundo as idéias de Vygotsky (1978; 1998), o curso seguiu os princípios da abordagem sócio-construtivista. Os resultados revelaram mudanças no estilo de leitura-escrita dos sujeitos. O desenvolvimento de processos cognitivos como a inferência, a dedução, a assimilação, a monitoração, a auto-avaliação, por meio do uso da língua em situações concretas, possibilitou a melhoria do conhecimento sistêmico, do conhecimento de mundo e do conhecimento pragmático, contribuindo para uma maior autonomia na leitura-escrita. O estudo sugere a implementação de pesquisas destinadas a um ensino de leitura e de produção textual mais sistemático, que promova o desenvolvimento de processos mentais inerentes à leitura-escrita dos aprendizes em sala de aula.

CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS

Discurso : algumas definições

A comunicação humana tem finalidades distintas nos níveis pessoal e social. Ao transmitir idéias, crenças, emoções e atitudes em suas interações diárias, os interagentes constroem e mantêm suas posições em vários contextos sociais empregando, simultaneamente, uma ou mais habilidades comunicativas. Nesse processo, os interagentes mudam rapidamente de um papel e habilidade para outro, como da audição para a fala e de volta à audição. Também podem realizar tarefas que envolvam o uso simultâneo de várias habilidades, como ler e resumir um

ABUÊNDIA PADILHA PINTO

texto, por exemplo. Essa linguagem, produzida interativamente, consiste no discurso.

Há inúmeras definições para o termo *discurso*. Para Marcuschi (2001) *texto e discurso* seriam manifestações da língua – considerada como um fenômeno heterogêneo, variável histórico e social – em situações de uso concreto. Fundamentado em vários autores e com o intuito de enfatizar posições distintas, Gee (2001) esclarece o significado do termo *discurso* a partir da perspectiva de alguns autores. Cita Wenger (1998), por exemplo, que considera *discurso* como comunidades de prática. Latour (1987), que o define como redes de trabalho entre ação/ representação ou ato/encenação e, finalmente, Engeström, Miettinen, e Raj Puinamaki, (1999) e Leont’ev (1978), que o consideram como um sistema de atividades. Para Gee, os discursos sempre envolvem a linguagem. Abrangem mais do que isso, uma vez que as linguagens sociais estão inseridas no discurso e só neste têm relevância e significado. Em suma, o discurso integra modos de falar, ouvir, escrever, ler, representar e interagir por meio de crenças, valores e sentimentos que, aliados ao uso de objetos, símbolos e imagens, auxiliam na representação de identidades e no desempenho de atividades socialmente significativas.

Celce-Murcia e Olshtain (2001) definem discurso como um fragmento de linguagem falada ou escrita que possui relacionamentos internos de forma e de significado e que se realizam, coerentemente, com um propósito comunicativo e uma dada audiência num contexto específico. Nesse processo de socialização que dura por toda a vida, as pessoas constroem suas teorias a respeito do uso da língua, captam imagens e desenvolvem esquemas, metáforas e modelos sobre o mundo que compartilham. Ao ressaltarem que a função ou propósito comunicativo é deter-

PROCESSAMENTO DA LEITURA-ESCRITA

minada pelo contexto e pelos interactantes, as autoras acentuam a relevância dos fatores culturais, sociais e situacionais em que ocorre o discurso. Tais fatores contribuem para o surgimento de diferentes gêneros discursivos nas dimensões da fala (conversações, sermões, conferências, entre outros) e da escrita (cartas informais, relatórios, artigos, entre outros).

Para Swales (1990), um gênero consiste num evento comunicativo reconhecível, caracterizado por uma série de propósitos mutuamente entendidos e identificados pelos membros da comunidade acadêmica ou profissional em que ocorre. Nessa definição, Swales, a exemplo de Celce-Murcia e Olshtain, enfatiza o propósito comunicativo do texto como o padrão mais importante relacionado ao gênero. É nesse propósito comunicativo que modela o gênero e lhe atribui uma estrutura interna, que se inserem as seqüências lingüísticas ou tipos de discurso. (Bronckart, 1999).

O ensino fundamentado nessa perspectiva dos gêneros discursivos deve focalizar:

- ... textos autênticos e eventos comunicativos da língua em uso;
- ... o ambiente sociocultural em que ocorre a interação e o processamento da linguagem.

A meta consiste em integrar o conhecimento sistêmico, o conhecimento sociocultural e o conhecimento pragmático às habilidades de processamento, numa perspectiva interacionista de uso da língua.

ABUÊNDIA PADILHA PINTO

Habilidades de Processamento

Dependendo do tipo e da extensão do conhecimento aliados à experiência que um aprendiz possui, diferentes processos para interpretar e produzir discurso são ativados ou desenvolvidos. Os usuários que não têm facilidade de processar os gêneros discursivos falado e escrito a que são expostos numa segunda língua confiam mais nos padrões contextuais e no conhecimento prévio para processar a nova informação. Nesse caso, tais usuários combinam o conhecimento de mundo, o conhecimento sociocultural e o conhecimento dos gêneros discursivos com suas apreciações dos padrões pragmáticos e contextuais relevantes para a tarefa. Todos esses elementos contribuem, mediante reflexões pragmáticas, para a produção e a interpretação do discurso. Os usuários também podem integrar o conhecimento sistêmico aos padrões de comunicação locais e específicos para interpretar e produzir o discurso. Ambos os tipos de processamento discursivo são eficazes na comunicação e o ideal consiste numa integração de ambos, o que caracteriza o modelo interativo.

O discurso, como vimos, envolve a execução simultânea de processos de *controle* e de processos *automáticos* presentes no nosso dia a dia. Os primeiros consistem em processos mentais, cujas atividades demandam atenção, reflexão, controle e busca na memória. São, por conseguinte, mais vagarosos e falíveis. Os processos automáticos, por sua vez, ocorrem de maneira mais rápida, não demandam muito esforço e situam-se abaixo do nível de conscientização.

Há divergências entre os aprendizes quanto ao uso dos mecanismos automáticos e de controle no processamento discursivo. Enquanto os aprendizes eficientes sele-

PROCESSAMENTO DA LEITURA-ESCRITA

cionam, dentre os processos disponíveis, aquele que for mais eficaz para atingir suas metas e assim evitar perda de tempo e esforço, os usuários menos proficientes quanto ao conhecimento sistêmico da língua em estudo falham quanto à monitoração da compreensão e quanto ao uso de estratégias de reparo para solucionar seus problemas de processamento discursivo. Contudo, à medida que o aprendiz se conscientiza de seus estilos de aprendizagem, de suas preferências quanto às habilidades da língua (leitura, escrita, fala, audição) e dos processos eficazes quanto ao seu uso, ele não só desenvolve como se conscientiza das habilidades de processamento. Para Swales (1990), tal conscientização é possível por meio de atividades que enfoquem os níveis macro e micro da estrutura do discurso escrito. Ampliando seus argumentos relativos à estrutura do discurso falado, Celce Murcia e Olshtain (2001) relacionam uma série de benefícios que a conscientização poderá trazer para o aprendiz :

- ... melhoria das habilidades produtivas e receptivas da linguagem;
- ... exame geral (descendente) e específico (ascendente) dos padrões do discurso, o que ajuda a fornecer um contexto e facilita a explicação para o uso de formas específicas;
- ... desenvolvimento de uma conscientização metalingüística que seja útil na avaliação crítica não só da fala e da escrita do próprio aprendiz, como das competências dos seus pares.

O conhecimento desses aspectos aliado à conscientização metacognitiva possibilitam a auto-avaliação, a correção de erros e a solução de ambigüidades ou contra-

ABUÊNDIA PADILHA PINTO

dições na interpretação do discurso, como veremos na análise dos protocolos.

METODOLOGIA

Perfil dos Sujeitos

O estudo compreende quatro alunos brasileiros, pós-graduandos em ciências humanas, na faixa etária de 22 a 40 anos, todos iniciantes de um curso de Inglês Instrumental, ministrado pela pesquisadora, na UFPE.

Dentre os aspectos que exerceram influência na seleção dos alunos podemos destacar: o afetivo, representado por sentimentos de insegurança, manifestados pelo grupo pesquisado, que revelou, logo nas primeiras tarefas, ansiedade, tensão e preocupação com seu desempenho; o cognitivo, em que destacamos a aptidão lingüística e os processos mentais ativados pelos participantes.

No que se refere à aptidão lingüística, as maiores dificuldades citadas pelo grupo foram o vocabulário reduzido, a ordem das palavras, as estruturas específicas, os tempos verbais, os conectivos, entre outras. Quanto aos processos mentais, três predominaram nos protocolos dos alunos selecionados : as suposições, a comprovação de hipóteses e a leitura de trechos posteriores, para facilitar a compreensão da frase que estava sendo lida.

Artigos

Utilizamos duas introduções de artigos extraídos de periódicos da área de ciências humanas, para criar uma

PROCESSAMENTO DA LEITURA-ESCRITA

motivação à leitura e possibilitar um certo grau de familiaridade com o texto acadêmico. Os textos não foram muito longos (entre 250 e 300 palavras) a fim de não tornar a tarefa muito cansativa nem estimular o seu término antes do final da compreensão-produção textual. Empenhamo-nos, também, em identificar os mecanismos de textualização – cognatos, repetições, exemplificações – e os mecanismos enunciativos que atuariam como elementos facilitadores dos processos de compreensão e de produção.

Protocolos de Pausa

Os protocolos de pausa foram utilizados nas duas coletas, para melhor identificar os processos cognitivos dos alunos, as mudanças surgidas ao longo do curso e a automação versus conscientização do processamento discursivo.

Análise dos Protocolos e Apreciação dos Resumos

Dentre as semelhanças-divergências observadas nos processos cognitivos dos alunos nos dois textos da coleta relacionamos, inicialmente, as *inferências* e o *uso do contexto*.

No texto 1, apenas um aluno (A3) inferiu o conteúdo textual. Os outros expressaram apenas o que tinham entendido do título, como ilustramos abaixo:

A3 Conhecimento das estratégias para expressão da emoção (.) ...eu acho que ele vai (.) fazer um estudo (.) uma comparação (.) das estratégias (.) para expressar a emoção entre os normais e os garotos mal ajustados (.)

ABUÊNDIA PADILHA PINTO

A4 (.2) O título (.) pelo que eu entendi (.3) eh eh o título seria (.) estratégias (.) de expressão emocional (.) acerca do (.) normal e de (.) crianças marginalizadas (.)

O mesmo não ocorreu com o texto 2, uma vez que apenas um aluno (A1) fez referência ao título, sem prever o conteúdo global do que estaria contido no texto

A1 ...eu tô entendendo que a influência né/ da família (.) né? (.) no comportamento (.) do tipo de família no comportamento das crianças (.)

A2 Bom(.) esse texto deve abordar (.) eh (.) crianças com cinco anos de idade (.) e a (.) ... influência da família (.) no comportamento delas né? Nessa idade (.)

A3 Eu acho que ele vai falar de (.) de tipos diferentes de famílias que (.) devem (.)eh modificar o comportamento das crianças (.) e seu desenvolvimento (.)

Não houve variações significativas quanto ao processamento automático nas duas fases da coleta. Com o intuito de ultrapassar as dificuldades de processamento, alguns alunos fizeram uso do contexto, a fim de melhor captar o significado das palavras desconhecidas.

A1 ‘ED’ né? É um sufixo que (.) tá me indicando aqui um passado (.) né? ... Olha aí tá vendo o verbo ajudando?

A2 ...eita ‘demands’ (.) ‘demands’ (.) não é uma palavra cognata (.) né? ...(.) e eu não me lembro o o que quer dizer (.)

O pouco conhecimento sistêmico de dois dos alunos resultou em falhas na compreensão de alguns trechos do texto e no esquecimento de frases anteriormente lidas, prejudicando o relacionamento do dado com o novo. Além

PROCESSAMENTO DA LEITURA-ESCRITA

disso, o enfoque nos níveis mais baixos de processamento ascendente do texto em estudo, demandou um tempo maior na execução dessa atividade que o dos outros alunos, como ilustramos abaixo

A3 Eu tô confundindo ‘ begun’ com ‘ becomes ’(.)
não tô lembrada (.)

A4 ‘Step’ (.) Jesús amado (.) realmente não consigo (.)
‘step’ deve ser dos outros tipos de pais (.)

A4 ‘elicit’ (.) essa palavra realmente vai me (.), atrapa-
lhar um pouco (.) mas eu
(.) realmente não consigo(.)

Numa tentativa de superar os vários *déficits* evidenciados pela falhas na capacidade da memória de trabalho verbal, pela insuficiência do conhecimento prévio e do vocabulário específico, os dois alunos fizeram um maior uso dos mecanismos compensatórios que o restante do grupo. Tais mecanismos assumiram a forma de comportamentos e de estratégias compensatórias. Os primeiros foram evidenciados por meio de pausas mais prolongadas, pela releitura e pela leitura de trechos posteriores, com o intuito de ultrapassar o processamento ineficaz do conteúdo textual. As estratégias compensatórias, por sua vez, suprimam a falta do conhecimento prévio relevante na memória de longo alcance, facilitaram a apreensão das palavras desconhecidas, além de possibilitarem uma maior integração entre as proposições do texto acadêmico. Vejamos, inicialmente, como os alunos relataram seu comportamento estratégico durante os protocolos.

ABUÊNDIA PADILHA PINTO

A1 Eh eh é porque eu sinto a necessidade de (.) ler a frase inteira (.) pra eu achar o conhecido e aí resgatar ela (.)

A1 (.) Agora eu vou juntar (.) as frases pra poder eu fechar o parágrafo (.)

Atentem, agora, para o uso das estratégias compensatórias, à medida que os alunos,

questionaram o significado das palavras desconhecidas

A2 Ai meu Deus (.5) será que 'research' é alguma coisa (.2) relacionada à pesquisa (.) a experimento (.) alguma coisa assim (.) né?

A3 Eu não sei se isso eh se isso eh essa palavra aqui é realmente exaustivo (.) mas eu acho que não (.) que não tá (.7) não tá funcionado muito bem (.)

releram o texto

A1 A segunda frase eu vou voltar (.) porque não consegui achar palavras conhecidas pra fechá-la (.)

A2 Deixa eu ver o que é que eu posso inferir (.) tô relendo novamente (.) eh a primeira frase (.)

leram trechos posteriores

A2 Não sei se é esse o desfecho () deixe eu ler o resto (.)

A2 Eu vou ler o resto prá ver se tem alguma coisa a ver com isso (.)

Os protocolos provenientes da segunda coleta, no entanto, revelaram que os alunos não só monitoraram a

PROCESSAMENTO DA LEITURA-ESCRITA

compreensão como corrigiram algumas falhas na apreensão do significado e auto-avaliaram seu desempenho. Convém ressaltar que a monitoração não se restringiu à compreensão de itens do vocabulário. Envolveu trechos do texto, o texto como um todo, abrangendo, também, a elaboração dos resumos. Vejamos alguns exemplos que ilustram essa conscientização metacognitiva dos alunos, à medida que ativaram seus processos cognitivos para construir conhecimentos (idéias, crenças, conceitos sobre a língua e sobre o próprio processo de aprendizagem) e adquirir habilidades em situações diversificadas. Os alunos,

monitoraram o texto

A2 (.5) Não ficou bem entendido (.11)

A3 Num tá ficando muita coisa dessa segunda frase
(.)

A4 Não tô entendendo essa (.) esse trecho aqui (.)

corrigiram as falhas durante o processamento

A2 Então (.) elas foram (.) eh (.) questionadas (.) ou - sei lá - questionadas (.) não (.) Acho que pediram (.) que elas imaginassem (.) elas mesmas né? (.)

A3 Eu não sei se isso é (.) essa palavra aqui é realmente “exaustivo”(.) mas eu acho que não (.) que não tá (.) não tá funcionando muito bem (.)

A4 Isso aqui seria ‘character’ seria “caráter”? (.) não (.) péra aí (.)

auto-avaliaram o desempenho

A1 (.) A última frase (.) ela me ajudou a entender o texto (.)

ABUÊNDIA PADILHA PINTO

A2 Péra aí (.) me compliquei agora (.) frase muito grande ((RI))

A2 Pronto (.) acho que agora ficou melhor (.)

A3 Num dá pra saber (.) tem muita palavra que eu fico insegura (.) que eu esqueço mesmo (.) falta de treino mesmo de tá lendo (.) não é? Aí não dá pra fechar muito bem (.)

Apesar do resumo do texto 1 ter sido realizado antes do início das aulas, os resultados indicaram que a construção do sentido do texto situou-se num nível médio, porque o número de idéias apreendidas ficou em torno da metade, ou de um pouco mais da metade, em relação a todo o texto.

Todavia, no texto 2 é possível verificar que os alunos adquiriram um melhor domínio do processamento textual, sendo capazes de apreender um número maior de informações em cada parágrafo. A3 por exemplo, captou todas as idéias no segundo resumo. Igual número de apreensão das idéias, no entanto, não foi seguido por A1 nem por A2. Embora tenham relatado a maioria das idéias, ambos revelaram um ligeiro decréscimo nas informações. A4 foi o único aluno com um fraco desempenho.

DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

As diferenças observadas quanto ao uso dos processos mentais foram bastante óbvias. O aluno A4, por exemplo, demonstrou certa preferência pela omissão de vocábulos desconhecidos, sem revelar uma preocupação maior com o uso de mecanismos compensatórios como a releitura, a correção de erros durante o processamento textual ou a apreensão do significado pelo contexto. Apesar de apre-

PROCESSAMENTO DA LEITURA-ESCRITA

sentar esse tipo de comportamento, A4 fez uso do conhecimento prévio, relacionando-o com as novas informações contidas no texto e emitiu apreciações críticas a respeito do conteúdo, realizando operações mentais que facilitaram o processamento discursivo.

A atitude dos demais alunos foi fundamentalmente diferente. Isso porque além de recorrerem constantemente à análise morfológica dos vocábulos desconhecidos, agrupá-los e classificá-los de acordo com seus atributos semânticos ou sintáticos, preocupando-se com aspectos do significado não só no nível da palavra e da frase como no do parágrafo e do texto, os informantes procuraram relatar : a) suas dificuldades quanto à apreensão do significado no nível da estrutura; b) o modo de processamento do discurso e c) suas ansiedades com relação ao seu desempenho nas atividades requeridas pela tarefa.

Essas divergências, no entanto, não prejudicaram a execução da tarefa, já que, ao recorrerem aos seus estilos específicos de processamento do discurso escrito, os informantes apreenderam e retiveram as principais idéias contidas nos textos, evidenciando que o uso de operações mentais diferentes não afeta o processamento discursivo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados sugerem que o treinamento de atividades relacionadas com os níveis macro e micro da estrutura do discurso tanto falado quanto escrito foi eficaz para desenvolver maior conscientização e controle dos processos cognitivos individuais. Isso proporcionou, aos alunos, uma melhoria das competências produtivas e receptivas.

ABUÊNDIA PADILHA PINTO

Esses resultados devem ser interpretados com cautela, uma vez que não se pode generalizar, pelo número reduzido de informantes – trata-se de um estudo de caso – e pelo curto período dedicado à coleta. Tais investigações deveriam fazer parte de estudos mais longitudinais. Necessitamos de novas pesquisas destinadas a oferecer treinamento específico e a proporcionar o desenvolvimento de processos mentais que contribuam à competência lecto-escritural dos aprendizes nos vários contextos situacionais.

BIBLIOGRAFIA

BRONCKART, J.P. *Atividades de Linguagem, Textos e Discursos: Por um interacionismo sócio-discursivo*. São Paulo: EDUC, 1999.

CARTER, R. & NUNAN, D. (eds) *The Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of Other Languages*. Cambridge: CUP, 2001.

CAVALCANTI, M. C. *Interação Leitor-Texto: Aspectos de Interpretação Pragmática*. Campinas, São Paulo: Editora da UNICAMP, 1989.

CELCE-MURCIA, M. & OLSHTAIN, E. *Discourse and Context in Language Teaching: A Guide for Language Teachers*. Cambridge: CUP, 2001.

ENGESTROM, Y., MIETTINEN, M.; PUNAMAKI, R. (Eds) *Perspectives on Activity Theory*. Cambridge, England: CUP, 1999.

PROCESSAMENTO DA LEITURA-ESCRITA

GEE, J. P. Reading as situated language : A sociocognitive perspective. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, v. 44 n. 8, p.714-725, 2001.

LATOUR, B. *We have never been modern*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1987.

LEFFA, V. J. e PEREIRA, A.E. (orgs) *O Ensino da Leitura e Produção Textual*. Pelotas: EDUCAT, 1999.

LEONT'EV, A. N. *Activity, consciousness and personality*. Englewood Cliffs, N. J.: Prentice Hall, 1978.

MARCUSCHI, L. A. *Da Fala para a Escrita: Atividades de Retextualização*. São Paulo: Cortez, 2001.

McCARTHY, M. *Discourse Analysis for Language Teachers* Cambridge: CUP, 1996.

PINTO, A. P. Gêneros Discursivos e Ensino da Língua Inglesa. In: DIONÍSIO, A.; MACHADO, A. R. e BEZERRA, M. A. *Gêneros Textuais e Ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

SWALES, J. *Genre Analysis* Cambridge, England : CUP, 1990.

_____. *Academic Writing for Graduate Students: A course for Nonnative Speakers of English*. Michigan : Michigan Press, 1994.

VYGOTSKY, L. S. *Mind in Society*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1978.

WENGER, E. *Communities of Practice: Learning Meaning and Identity*. Cambridge, England: CUP, 1998.

Interação simulada

Um estudo da transposição da sala de aula para o ambiente virtual

Vilson J. LEFFA
Universidade Católica de Pelotas

INTRODUÇÃO

A interação, na medida em que se baseia na idéia de reciprocidade, é sempre um processo que envolve dois ou mais elementos, sejam eles partículas, corpos ou pessoas. Não existe interação de elemento único. A interação, na sua essência, parte, portanto, da idéia de contato, podendo ser definida como um contato que produz mudança em cada um dos participantes. Esse contato não precisa, necessariamente, ocorrer entre seres da mesma natureza; pode ocorrer entre seres de natureza diversa, como por exemplo, entre pessoas e objetos – mas sempre afetando a ambos. Quando o escultor interage com o mármore, ambos, mármore e escultor, se modificam à medida que a estátua vai tomando forma.

Surge daí uma questão que, a meu ver, ainda não foi suficientemente explorada pelas teorias de

INTERAÇÃO SIMULADA

aprendizagem: a idéia de que as pessoas podem ser modificadas pelos objetos que a cercam. Na medida em que aprendizagem é modificação, está-se afirmando que uma pessoa pode aprender não apenas em contato com outras pessoas, mas também em contato com objetos.

Outro ponto importante que também me parece não ter sido ainda suficientemente explorado é a idéia de que a interação produz mudança; uma mudança que não se restringe a apenas um dos elementos do processo, mas que afeta todos os participantes. Se afirmo, por exemplo, que a leitura é uma interação entre leitor e autor, estarei afirmando que ambos serão afetados pela leitura, o que rigorosamente, dependendo do conceito que temos de autor, pode não ser verdade. Se entendo por autor uma determinada pessoa física, a interação só poderia acontecer se o autor tomasse conhecimento da reação que a leitura tivesse causado no leitor, o que não é possível com autores falecidos, por exemplo. Por mais que eu diga que interagi com Camões ao ler sua obra, isso não vai provocar a menor mudança no autor. Está além de qualquer possibilidade de interação. Por mais que o leitor tente provocar Camões, é apenas jocosamente que poderemos afirmar que ele se mexerá no túmulo. Camões será exatamente o mesmo, antes e após a leitura.

A mesma argumentação vale também para a idéia de que a leitura é uma interação entre o leitor e o livro, embora aqui, dependendo das circunstâncias, o

livro, como objeto, possa ser fisicamente alterado pela leitura. Em alguns casos, pode ficar marcado e modificado pela passagem do leitor: palavras sublinhadas, parágrafos destacados, anotações nas margens, alguma mancha ocasionada por alguma furtiva lágrima, etc. Como objeto físico, o livro realmente não é mais o mesmo.

O problema que se percebe é a dificuldade de se definir quem são e como são constituídos os participantes dessa interação. Nos exemplos apresentados nos parágrafos anteriores, precisamos deixar claro o que se entende por autor e livro. O autor pode ser, por exemplo, uma entidade abstrata, coletivamente construída pela leitura de todos, e que desse modo pode ser modificado em cada leitura (Jauss, 1970; Iser, 1978). É esse caráter abstrato que pode levar um autor a ser extremamente prestigiado num determinado momento histórico e ignorado em outro, a ser redescoberto, esquecido, etc. Todas essas mudanças são provocadas pelos leitores. Pode-se, portanto, falar aqui em interação entre leitor e autor.

O mesmo pode acontecer com o livro, visto não como um objeto físico colocado na prateleira, que pode ser manuseado e riscado, mas uma obra abstrata, de cunho científico ou literário. Quando digo, por exemplo, que *Inteligência Emocional* foi um livro de grande sucesso, ou que *Ulysses* de Joyce é um livro de grande valor literário, estou dando à palavra “livro” uma conotação abstrata, de natureza psicológica. Nesse sentido, um determinado livro pode

INTERAÇÃO SIMULADA

também interagir com os leitores e, como resultado dessa interação, ser modificado, adquirir relevância na comunidade acadêmica, perder importância, etc.

Essa falta de definição sobre os participantes da interação tem causado, a meu ver, algumas confusões, que se nota diante de afirmações como “A interação não é entre leitor e texto, mas entre leitor e autor, com a intermediação do texto”. Na realidade, tudo depende de como se define um e outro participante e de como se define o próprio processo de interação, visto aqui como contato com mudança.

Finalmente, um terceiro ponto, que me parece o mais importante de todos, pelo menos na aprendizagem, é de que a interação dá-se em torno de um conteúdo. No caso típico da sala de aula, tem-se enfatizado muito os participantes da interação (aluno-professor, aluno-aluno), muitas vezes ignorando completamente o papel do conteúdo que está sendo negociado. Toda interação deve ter um objetivo; o escultor quando interage com o mármore tem por objetivo construir uma estátua. Na sala de aula, podemos dizer que o objetivo é construir o conhecimento. Não se trata, portanto apenas de negociação no sentido de uma transação. Não é um conhecimento que é passado do professor para o aluno, ou de quem sabe mais para quem sabe menos, mas de uma construção do saber, tanto de parte do aluno como do professor. Ambos, professor e aluno, serão afetados.

Nesta visão tríplice de interação, defende-se aqui a idéia de que é o conteúdo que vai determinar a

ação do professor e do aluno. É importante destacar que o conteúdo, o texto, ou o saber a ser construído na sala de aula é o elemento fixo da interação, na medida em que estabelece os objetivos da aprendizagem. Professor e aluno são os participantes que se transformam em função desses objetivos, que estarão fixos num determinado ponto. Não são os objetivos que se deslocam para os participantes do processo, mas os participantes que caminham em direção aos objetivos. Se o objetivo for, por exemplo, construir o significado de um texto em língua estrangeira, professor e aluno interagem e se transformam até que esse conhecimento específico seja construído. Não se interage para mudar o objetivo previamente estabelecido e em função do qual se iniciou a interação. O processo teria que ser zerado e reiniciado. Adotado como regra, geraria um loop infinito onde professor e aluno ficariam sempre no mesmo lugar.

O objetivo deste trabalho é investigar a interação simulada em computador, numa situação em que o aluno interage com o professor em torno de um texto. O texto é o objetivo fixo que será usado para a construção do significado. O aluno é a subjetividade, histórica e culturalmente constituída, que se modificará na medida em que conseguir construir o significado do texto. O professor é uma entidade virtual, que tentará auxiliar o aluno em suas necessidades, dentro da previsibilidade imposta pelo sistema computacional.

INTERAÇÃO SIMULADA

Pretende-se verificar até que ponto um fenômeno essencialmente interativo e marcadamente humano como a compreensão pode ser simulado no computador, usando a metáfora da sala de aula: um aluno tentando construir o sentido de um texto com a ajuda de um professor. Considerando que a interação descrita aqui se dá entre uma subjetividade (o aluno) e um objeto (a representação virtual do professor), inicia-se este trabalho tecendo algumas considerações sobre o papel do objeto na interação. Em seguida descreve-se um protótipo que está sendo desenvolvido e testado para o ensino de línguas mediado por computador, com simulação dos processos de sala de aula em ambiente virtual. Finalmente tenta-se fazer uma avaliação do que seria uma interação simulada no computador, em comparação com a sala de aula mostrando não só as diferenças, mas também as semelhanças, potencialidades e limitações de um e outro lado. O interesse último da pesquisa não é substituir o sujeito pelo objeto, mas tentar ampliar a ação do sujeito através do objeto, visto na sua essência como parte do processo de mediação entre um ser humano e outro.

A APRENDIZAGEM NA INTERAÇÃO COM O OBJETO

A interação, obviamente, pode se dar em vários níveis. Pode ocorrer dentro da mente do próprio su-

jeito, envolvendo as fontes internas de conhecimento que usamos quando falamos, escrevemos ou lemos. Podemos ter, por exemplo, interação entre o conhecimento lexical e o conhecimento sintático. Se estamos lendo um texto, o conhecimento lexical pode interagir com o conhecimento de mundo, às vezes até compensando a falta de um determinado conhecimento pela existência de um outro. “Durante a leitura, por exemplo, usamos de modo interativo nossa habilidade para decodificar o que está impresso, o conhecimento da língua que temos armazenado na mente e os esquemas de conteúdo que organizam nosso conhecimento de mundo. Esse é um tipo de interação intrapessoal” (Ellis, 1999, p.1). Por envolver uma realidade essencialmente psicológica, haverá uma presença menor do mundo físico.

Um segundo tipo de interação é aquela que ocorre entre a subjetividade de uma pessoa e a de outra.

[Neste caso] a interação pode ser vista como um comportamento social que ocorre quando uma pessoa se comunica com outra. A interação neste sentido é interpessoal. Pode ocorrer face a face, caso em que geralmente acontece através do meio oral, ou pode ocorrer como atividade deslocada, caso em que geralmente envolve o meio escrito (Ellis, 1999, p. 1).

Um aspecto que me parece importante ressaltar aqui é que, na medida em que a subjetividade é de natureza psicológica, e portanto interna, só é possível

INTERAÇÃO SIMULADA

chegar à subjetividade do outro pela intermediação do mundo físico. Mesmo num contato face a face, o pensamento precisa ser traduzido em palavras e gestos, para que possa ser transmitido ao outro através das ondas sonoras e luminosas do mundo físico que nos cerca. Sem essa intermediação do mundo físico, que permite a exteriorização e canalização do nosso pensamento, a interação não é possível.

Um terceiro tipo de interação ocorre entre subjetividade e objeto. Neste caso, o processo ocorre entre seres de natureza diferente, onde o objeto é visto não como um elemento responsável pela mediação (Vygotsky, 1981), mas como o outro participante da interação, fazendo parte do meio em que o sujeito está inserido (mais para a linha de Piaget (1976), onde a interação dá-se entre o organismo e o meio). Somos cercados por pessoas e coisas e interagimos indistintamente com ambos, quer reificando o que é humano quer antropomorfizando o que é objeto (Reeves & Nass, 1996).

A antropomorfização do computador tem sido demonstrada de maneira convincente por Reeves & Nass (1996) em inúmeras experiências onde pessoas reagem de modo semelhante diante do computador e de pessoas. Aplicam as mesmas regras de interação social, incluindo normas de polidez, a noção de alteridade, estereótipos de gênero (masculino e feminino), vendo o computador mais como um participante do que um instrumento de interação. A conclusão dos

autores é de que o comportamento das pessoas diante de uma máquina pode ser administrado de modo eficaz se o programa usar uma abordagem amigável, simulando uma pessoa educada e gentil.

Num mundo em que diminuem os postos de trabalho e aumentam as máquinas, estamos cada vez mais interagindo com objetos. Há uma ausência generalizada, não só de profissionais especializados, mas também de pessoas em geral, íntimas ou não, em nossas relações. Alguns exemplos:

Na Universidade do Texas, Campus de Austin, em que pese a efervescência da *Student's Union*, com seus diversos ambientes cheios de estudantes, conversando, bebendo e comendo, havia, já no início da década de 80, espalhadas pelo campus, inúmeras lanchonetes totalmente automatizadas. Não havia absolutamente ninguém para servir. A pessoa entrava e servia-se diretamente de máquinas que ofereciam não só diferentes tipos de bebidas e lanches, mas uma variedade de pratos quentes e frios – além, obviamente, do troco.

Nos bancos, atualmente, a maior parte das transações são feitas sem a presença do funcionário. A interação com a máquina, por sua vez, também é mais complexa do que com as máquinas de alimentação, seguindo um ritual maior, com mais etapas, envolvendo, por exemplo, a digitação de uma senha, um menu inicial de escolhas, que pode levar a outros menus e outras opções.

INTERAÇÃO SIMULADA

A complexidade da operação, agravada por questões de segurança, exige um grau de aprendizagem maior do usuário. Começa pela necessidade de desenvolver uma sincronia com a terminologia do banco, cada um com uma hierarquização diferente de menus. Se para um banco a opção “pagamento” leva a escolher entre “código de barras” e “envelope”, já para outro a mesma opção pode levar para “contas de luz” e “títulos”. Também a tolerância do banco com a demora do cliente em fornecer uma resposta pode variar bastante. Não só pode pedir dados inesperados – data de nascimento, número de CPF, data de vencimento do cartão, nome do pai, uma segunda senha, etc. – como às vezes também não dá tempo para que o cliente procure os dados solicitados, cancelando a operação. Tudo isso exige uma curva de aprendizagem do usuário. Normalmente ninguém, quando usa o caixa eletrônico pela primeira vez, consegue sacar o dinheiro. Em situações mais trágicas, pode acabar involuntariamente bloqueando o cartão.

Somos cada vez mais intermediados por objetos. Às vezes, quando usamos o telefone, já em si um objeto, para falar com um parente ou amigo, encontramos no outro lado da linha um outro objeto. Em vez de passar um cartão ou digitar teclas, temos que falar para uma máquina que presunçosamente nos pede para deixar uma mensagem. Às vezes, reconhecemos a voz da pessoa, mas temos que falar primeiro para a máquina, na esperança de que mais tarde a pessoa acesse a gravação. Outras vezes com mais sorte,

temos condições de enviar um fax, e respondemos à intervenção da máquina com outra máquina, colocando mais um objeto na interlocução.

Se com a introdução do telefone tivemos que aprender a falar sem o apoio do gesto, do olhar e da expressão facial, com o uso disseminado da secretária eletrônica, tivemos que aprender a falar de modo assíncrono, usando uma intermediação temporal, onde se mesclam presente e futuro. Perde-se, além do gesto, a intervenção do interlocutor, que está ausente na elaboração conjunta do diálogo, e somos obrigados a construir um discurso mais completo e auto-suficiente, já prevendo possíveis intervenções ou dúvidas que o interlocutor possa ter.

A interação com as máquinas parece proporcionar aprendizagem em todos os níveis, incluindo os domínios cognitivo, afetivo e psicomotor. No domínio cognitivo, por exemplo, o usuário do banco tem que aprender a terminologia adequada do jargão financeiro (doc, título, etc.) e a seqüência de passos que devem ser seguidos com a rapidez necessária para que a máquina não cancele a operação. Na área afetiva, às vezes, precisa vencer o medo da máquina, ou desenvolver uma atitude geral de tolerância e paciência. Na área psicomotora, deve aprender a passar o cartão na velocidade adequada ou digitar as teclas com pressão suficiente para fazer o contato.

A idéia de que as pessoas aprendem em contato com os objetos perpassa diferentes linhas teóricas, desde aquelas que enfatizam os aspectos individuais

INTERAÇÃO SIMULADA

da aprendizagem, onde a mudança tem origem no indivíduo, até aquelas que enfatizam os aspectos sociais, onde a origem da mudança está na sociedade. O que muda entre um extremo e outro é a natureza da relação com o objeto.

Nas abordagens baseadas no indivíduo, a interação com o objeto dá-se de modo direto, não-intermediado. Diz-se neste caso, por exemplo, que a pessoa, quando fala na secretária eletrônica, está interagindo com a máquina, não com a pessoa que gravou a mensagem. Da mesma forma, quando o campeão mundial de xadrez, Garry Kasparov, perdeu para um computador da IBM, em maio de 1997, a argumentação seria de que estava perdendo para a máquina, não para a pessoa ou equipe de programadores que implementou o jogo na máquina. Essa abordagem não-intermediada parece mais viável quando a interação se dá entre o indivíduo e o meio, onde o meio pode ser caracterizado como uma realidade difusa. No momento em que se destaca algum elemento específico dessa realidade, ela parece se tornar mais problemática, exigindo uma redefinição do objeto especificado, como vimos anteriormente ao discutir a interação leitor-texto.

Na interação de origem social, o objeto é um instrumento de mediação, sempre apontando para uma subjetividade no outro extremo. O objeto, mesmo sendo um artefato cultural materializado, é sempre o terceiro elemento da interação. O leitor, diante do texto, não interage com o texto, mas com o autor, ou

uma representação deste. Isso, a primeira vista, parece diminuir a importância do artefato, visto apenas como instrumento de mediação entre duas ou mais subjetividades. Na realidade, parece acontecer o contrário; as teorias de interação intermediadas pelo objeto, de origem vygotskyana, dão importância maior ao objeto do que outras teorias, de origem piagetiana. Piaget, por exemplo, parece enfatizar mais a interação em si do que o organismo ou o meio. Em suas próprias palavras: “Não existem sociedades, como entes, mais do que existem indivíduos isolados. O que existem são relações” (Piaget, 1932, p. 360).

Contraste-se com essa visão, calcada na interação, a posição de Vygotsky, com sua ênfase no papel do artefato, visto como instrumento transformador da mente:

A inclusão de uma ferramenta no processo do comportamento (a) introduz diversas funções novas relacionadas ao uso de uma determinada ferramenta e ao controle que ela exerce; (b) abole e tornam desnecessários vários processos naturais, cujo trabalho é realizado pela ferramenta; e (c) altera o curso e as características individuais (intensidade, duração, seqüência etc.) de todos os processos mentais que entram na composição do ato instrumental, substituindo algumas funções por outras (isto é, recria e reorganiza toda a estrutura do comportamento do mesmo modo que uma ferramenta técnica recria toda a estrutura das operações de trabalho) (Vygotsky, 1981, p 139-140).

Na minha interpretação, isso significa afirmar que a introdução de um novo instrumento, como o

INTERAÇÃO SIMULADA

computador, por exemplo, não só muda as relações de trabalho como também muda a maneira de pensar das pessoas. Esta idéia seria retomada mais tarde por Pierre Lévy em *As Tecnologias da Inteligência*: “[O homem] percebe que sua maneira de pensar, de comunicar-se com seus semelhantes, e mesmo de acreditar em Deus (...) são condicionadas por processos materiais” (Lévy, 1993, p. 15). Entre esses processos materiais, listados por Lévy, estão a criação da escrita, a invenção da imprensa, os relógios, os meios de comunicação e transporte e, mais recentemente, o computador: “Cada vez mais concebemos o social, os seres vivos ou os processos cognitivos através de uma matriz de leitura informática” (Lévy, 1993, p. 15).

Veja-se, a respeito do papel do artefato na aprendizagem, o que diz Oliveira (1995), em sua interpretação de Vygotsky:

[A] idéia de um processo que envolve, ao mesmo tempo, quem ensina e quem aprende não se refere necessariamente a situações em que haja um educador fisicamente presente. A presença do outro social pode se manifestar por meio dos objetos, da organização do ambiente, dos significados que impregnam os elementos do mundo cultural que rodeia o indivíduo. Dessa forma, a idéia de alguém que ensina pode estar concretizada em objetos, eventos, situações, modos de organização do real e na própria linguagem, elemento fundamental nesse processo. (Oliveira, 1995, p. 57).

Nos termos da proposta deste trabalho, há duas conclusões importantes sobre o papel do objeto na

aprendizagem: a primeira, bastante óbvia, é de que o artefato, seja ele um livro, uma bicicleta, ou uma música tocada no rádio, tem condições, de por si mesmos, produzir aprendizagem. Isso vale para os três grandes domínios geralmente considerados: o cognitivo (e.g. adquirir um conceito novo lendo o livro), o psicomotor (adquirir a habilidade de se equilibrar sobre a bicicleta) e o afetivo (desenvolver, por exemplo, uma atitude mais positiva diante de um problema existencial com a audição da música).

A segunda conclusão, certamente mais delicada e bem mais perigosa, é de que na aprendizagem com o objeto pode-se dispensar a presença do outro no exato momento em que a aprendizagem esteja ocorrendo. É óbvio que a criança, para aprender a andar de bicicleta, precisa ter visto outras pessoas andando de bicicleta, mas na hora de adquirir a habilidade o mais importante é que tenha a bicicleta para treinar; o instrutor pode ser dispensado, ou talvez até substituído por um par de rodinhas para ajudar a manter o equilíbrio, mas sem a bicicleta não haverá aprendizagem. É óbvio também que a presença do professor pode acelerar a aprendizagem, fazendo com que o artefato chegue às mãos do aluno no momento mais indicado, usando, por exemplo, o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal de Vygotsky. O professor pode desempenhar um papel importante como incentivador, mas é no manuseio com o objeto que a aprendizagem ocorre. O professor não vai substituir o livro, a música ou a bicicleta e o aluno, obviamente,

INTERAÇÃO SIMULADA

não vai manusear o professor. O trabalho do professor, diante do saber, é um trabalho de bastidor, mais ou menos como o técnico de futebol que treina os jogadores das margens do campo; não jogando junto.

A metáfora do professor como incentivador que trabalha dos bastidores, do objeto do conhecimento como o fulcro da atividade e do aluno como o controlador do processo de aprendizagem é o que tentaremos descrever a seguir, através de um protótipo que está sendo testado para o ensino de línguas mediado por computador.

INTERATIVIDADE MEDIADA POR COMPUTADOR

Uma das características do computador é sua capacidade de simular as mais diversas situações. Pode-se pelo computador simular uma corrida de automóvel, uma partida de xadrez, a construção de um império e até mesmo um campeonato mundial de futebol, conforme se pode constatar nos inúmeros games disponíveis em qualquer loja de informática. Tudo que faz sucesso com o público – filme, esporte ou programa de televisão – é logo transformado em jogo interativo para ser usado no computador. Uma área, a meu ver, onde os jogos de simulação são menos usados e onde deveriam ocorrer com mais frequência, pela própria natureza da atividade, é na educação. A simulação tem um grande potencial de aprendizagem que não está sendo aproveitado pelas escolas.

O que se descreve abaixo é uma tentativa de transpor para o computador o processo de interação da sala de aula, visto como uma relação de três elementos: o aluno, o professor e o conteúdo. Essa transposição é feita através de um sistema de autoria que possibilita a criação de um ambiente, onde vão se desenrolar as atividades de aprendizagem. Esse sistema de autoria, em fase de protótipo, foi desenvolvido dentro do projeto ELO (Ensino de Línguas On-line) (Leffa, 2001).

O primeiro desafio, em nosso protótipo, foi tentar reproduzir no espaço reduzido da tela do computador os três espaços fundamentais da sala de aula: o professor, o aluno e o conteúdo a ser aprendido – que são criados automaticamente pelo sistema de autoria proposto. A Figura 1 mostra esquematicamente a distribuição desses espaços.

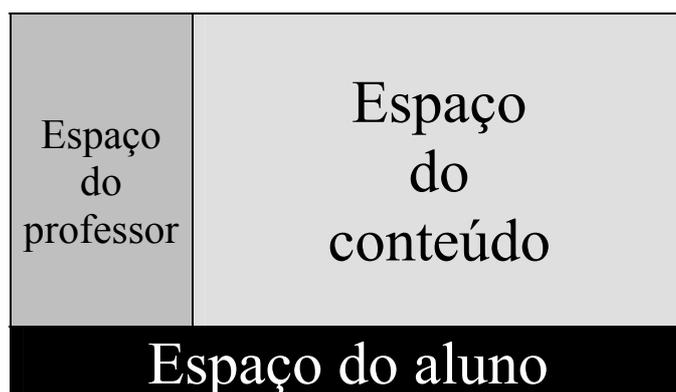


Figura 1 – Designação dos espaços de acordo com a visão tríplice da interação.

INTERAÇÃO SIMULADA

Partindo de uma abordagem que não está centrada nem no professor, nem no aluno, mas na execução da tarefa, o espaço maior foi dado ao conteúdo, representado pela janela principal. É em torno desse conteúdo – que pode ser um texto escrito, uma fala, uma animação, ou mesmo um videoclipe – que emanam todas as atividades de aprendizagem.

Na margem esquerda dessa janela principal, está o espaço do professor, representado por uma janela menor. O que ele faz nesse espaço é determinado pelo conteúdo do texto e pelas necessidades do aluno. Basicamente age apenas quando solicitado, permanecendo encoberto a maior parte do tempo. É mais um trabalho de bastidores na simulação proposta aqui.

Na base das duas janelas está o espaço do aluno, representado por um painel em que se localizam os principais comandos da atividade. Através desses comandos, o aluno pode interagir com o texto ou com o professor. Para interagir com o professor, no entanto, o aluno precisa cruzar pelo espaço do texto, pegar alguma informação do texto e chegar com essa informação ao espaço do professor. Essa é a premissa da interação tríplice que se constrói através do conteúdo a ser aprendido. Como na sala de aula, parece mais fácil conceber-se uma interação direta do aluno com o conteúdo, sem o professor, do que uma interação com o professor sem o conteúdo.

O sistema de autoria, ainda em fase experimental, propõe cinco tipos de atividades interativas, pro-

visoriamente rotuladas aqui, para fins de exposição, como *Seqüência* (onde o aluno monta um texto a partir de suas partes), *Cloze* (lacunamento tradicional), *Eclipse* (o aluno tenta reconstruir um texto oculto), *Múltipla-Escolha* (o tradicional teste onde o aluno escolhe a melhor resposta) e *Exposição Dialogada* (a atividade mais próxima da aula tradicional). Cada uma dessas atividades apresenta um grau maior ou menor de interatividade com o aluno, com envolvimento também diferenciado para o papel do professor. Para fins de exposição dividimos as atividades em três níveis de interferência do professor: baixa, média e alta. O envolvimento máximo do professor, como seria de se esperar, dá-se na atividade de exposição dialogada.

*Interatividade com baixo nível
de mediação do professor*

As figuras 2, 3 e 4 mostram em seqüência os três primeiros tipos de atividade – Seqüência, Cloze e Eclipse – todas com intervenção mínima do professor. Todas elas giram em torno de um mesmo conteúdo: os “falsos amigos” na aprendizagem do espanhol como língua estrangeira. No caso, chama-se a atenção para as palavras “habitación”, “matrimonio”, “comedor” e “saco” (usadas no sentido de “apartamento”, “casal”, “restaurante” e “casaco”).

INTERAÇÃO SIMULADA

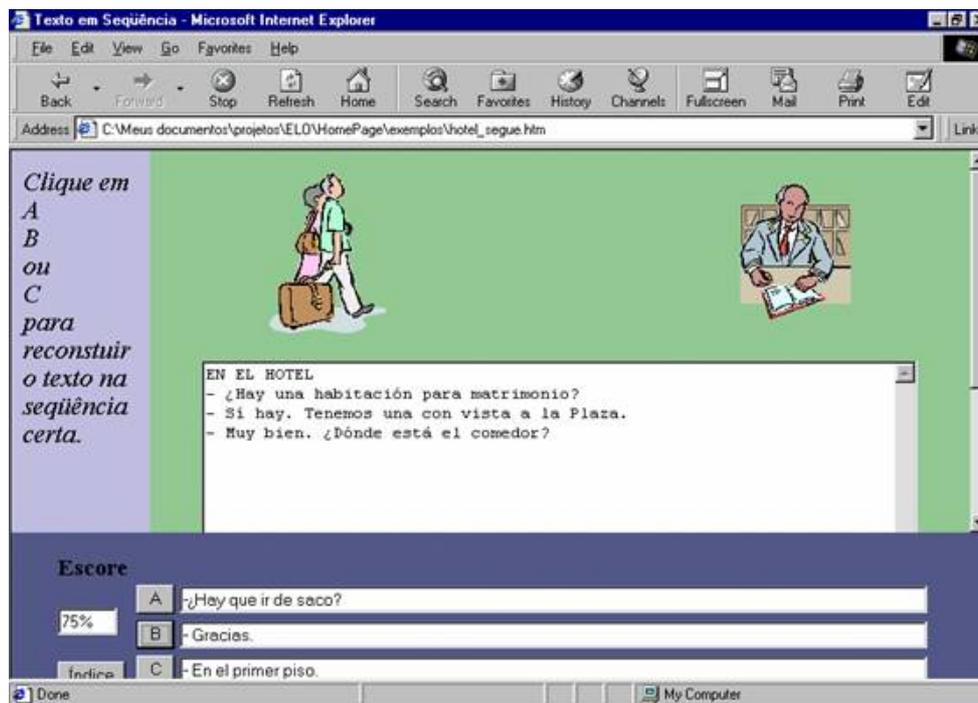


Figura 2 – Atividade de montagem seqüencial do texto.

A Figura 2 mostra a atividade *Seqüência* em andamento¹. No espaço do conteúdo aparece o texto que está sendo montado pelo aluno: o diálogo entre os hóspedes que estão fazendo o check in e o recepcionista do hotel. No espaço do professor, à esquerda, apenas as instruções para executar a atividade. Embaixo, no espaço do aluno, o escore obtido até o momento e três fragmentos do texto a ser montado. Na dinamicidade que caracteriza a atividade por computador, o feedback é fornecido no escore, que é ime-

¹ Esta atividade, da mesma maneira que *Eclipse*, parte de uma idéia original de John Higgins, da Universidade de Bristol, com quem tive o prazer de trabalhar no final da década de 80.

diatamente atualizado a cada clique do aluno (no exemplo mostrado está com 75% de acertos), e no próprio texto que vai sendo montado. Note que este segundo feedback, na montagem do texto que é feito a partir das opções corretas, serve também para realimentar a leitura do aluno no texto que vai gradativamente se expandido.

A atividade *Cloze* (Figura 3) é usada no exemplo, não mais para aprendizagem incidental do léxico, mas intencional, conscientizando o aluno para as ambigüidades que podem ocorrer entre uma língua e outra. O mesmo diálogo da atividade anterior é retomado, mas sem as quatro palavras problemáticas, que devem ser escritas pelo aluno, dentro do contexto criado pelo diálogo. Mais uma vez, o feedback é dado tanto pelo percentual de acertos como pela reconstrução do texto no espaço do conteúdo. Obviamente esse conteúdo pode variar de uma atividade para outra, incluindo a capacidade de identificar palavras-chave, localizar conectores, usar a preposição adequada, aprender a respeitar restrições colocacionais, etc.

A Figura 4 completa a seqüência, mostrando a atividade de reconstrução total do texto, que denominamos *eclipse*. O texto, totalmente oculto, vai reaparecendo na tela com cada palavra pertinente digitada pelo aluno. Como na atividade de montagem seqüencial do texto, o feedback aqui tem um poder maior de realimentação, pois dá mais informação quanto mais o aluno avançar no texto. O papel do professor fica

INTERAÇÃO SIMULADA

mais uma vez restrito ao fornecimento de instruções, interferindo minimamente na atividade.

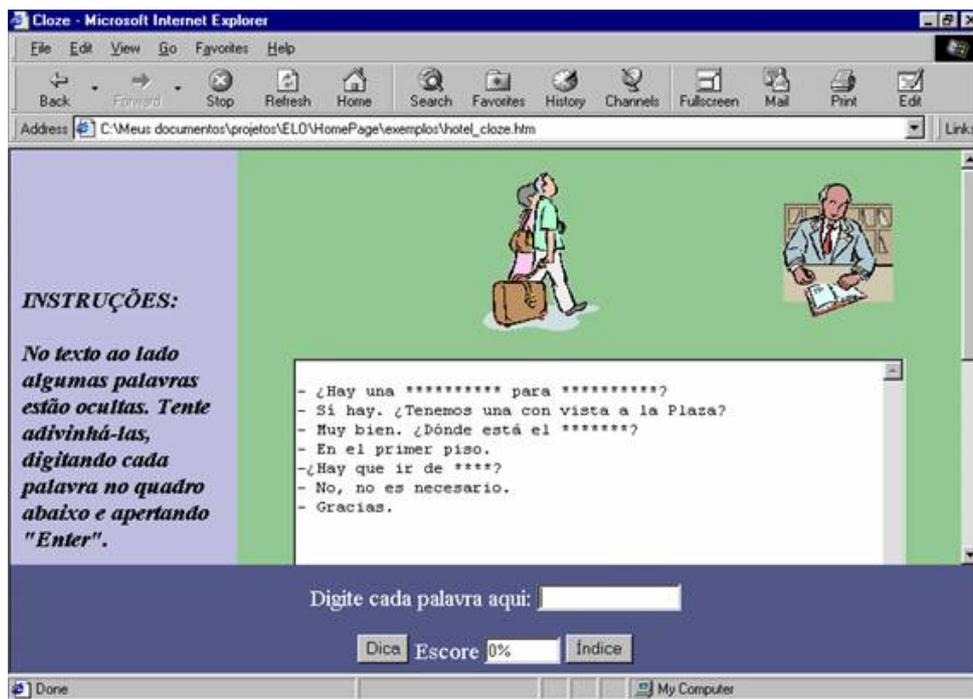


Figura 3 – Exemplo de cloze.

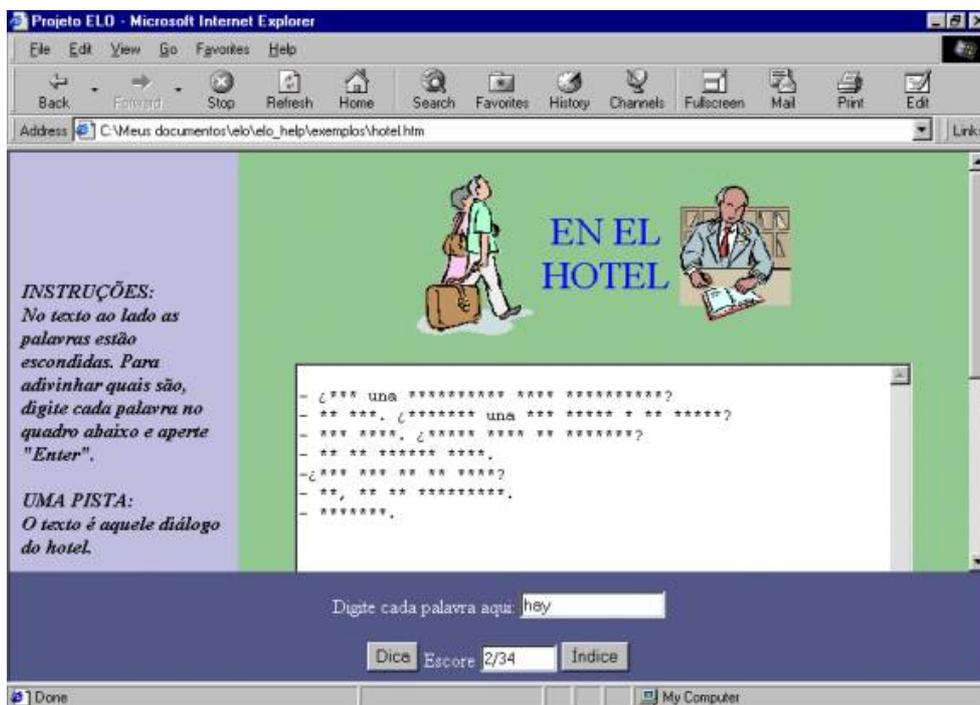


Figura 4 – Exemplo da atividade Eclipse.

Interferência média do professor

É na atividade de *Múltipla Escolha* em que o professor começa a exercer um papel mais atuante, dando ao aluno um feedback individualizado. Esse feedback envolve não só uma resposta para cada opção feita pelo aluno, certa ou errada, mas também uma ajuda a outros pedidos de esclarecimento. Isso pode ser demonstrado a partir da Figura 5, segmento de atividade baseada em uma questão do Provão do MEC para a área de Letras. No espaço do conteúdo há um texto de Mario Quintana, mostrado em parte, e que precisa ser movimentado para cima ou para baixo para que possa ser lido em sua totalidade. À esquerda,

INTERAÇÃO SIMULADA

o espaço do professor, mostrando no momento apenas o cabeçalho da questão de múltipla escolha. Embaixo, o espaço do aluno, com uma das opções de resposta.

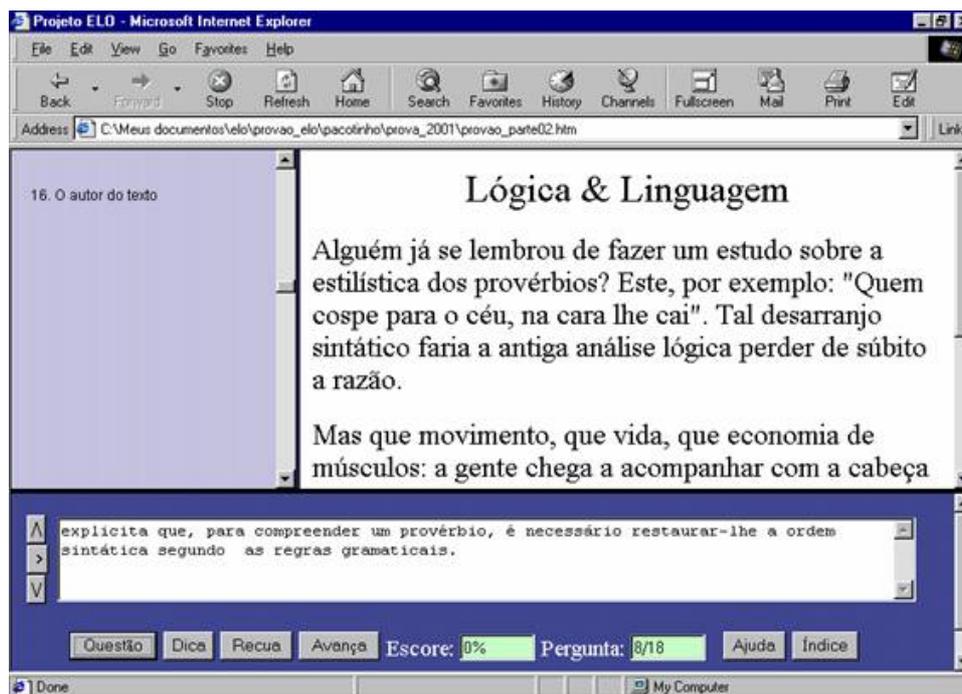


Figura 5 – Exemplo de atividade de múltipla escolha.

É preciso esclarecer que aqui, além das duas dimensões planas, de cima para baixo e da esquerda para a direita, existe também uma terceira dimensão, caracterizada pelo movimento de profundidade, em que se torna necessária uma leitura de frente para trás, desvelando textos atrás de textos e onde os olhos do leitor, atuando no espaço do aluno, trabalham em coordenação com os dedos sobre o mouse. Para permitir que o texto, a pergunta feita e opções apresentadas apareçam ao mesmo tempo na tela do computa-

dor, usa-se o recurso do rolamento de texto nos três espaços, de modo que as opções, geradas aleatoriamente pelo sistema, possam aparecer uma de cada vez. Isso é sem dúvida uma limitação do sistema, embora apresente também a vantagem de não limitar nem o número nem a extensão das opções. Se o computador é, por um lado, extremamente limitado nas suas duas dimensões de altura e largura, ele tem, por outro lado, a vantagem de ser praticamente ilimitado na dimensão de profundidade; atrás de uma única palavra é possível colocar a informação correspondente a um livro, a uma enciclopédia, ou mesmo a bibliotecas inteiras.

O trabalho feito no espaço do aluno gera também mudanças no espaço do professor, que se desdobra para atender a cada solicitação feita. Transcreve-se a seguir uma possível interação entre o espaço do Aluno (A) e o espaço do Professor (P), pondo-se entre chaves [] aquilo que está implícito (Nesta atividade o aluno não escreve; apenas lê e clica):

P: O autor do texto explicita que, para compreender um provérbio, é necessário restaurar-lhe a ordem sintática segundo as regras gramaticais. [Escolhe esta opção?]

A: [Clica em "Dica" para pedir mais esclarecimentos]

P: Você deve perceber que o provérbio apresenta uma espécie de anomalia sintática; o mais lógico seria algo como "Quem cospe para o céu, o cuspe na cara lhe cai". Mas então não teria "vida e movimento", que tanto agradou a Mario Quinta-

INTERAÇÃO SIMULADA

na. É essa forma sintática estranha que encantou o autor.

A: [Escolhe a opção] O autor do texto explicita que, para compreender um provérbio, é necessário restaurar-lhe a ordem sintática segundo as regras gramaticais.

P: Resposta errada. O autor não se preocupa tanto em entender, mas em apreciar o provérbio. Principalmente, gostou do "desarranjo" sintático!

A: [Rola as opções e escolhe] O autor do texto resente-se da falta de estudos estilísticos que expliquem o sentido do provérbio que toma como exemplo.

P: Resposta errada. Pelo contrário; os estudos estilísticos provavelmente atrapalhariam.

A: [Rola as opções e escolhe] O autor do texto denuncia que a ordem sintática não convencional neutraliza a eficácia do provérbio.

P: Resposta errada. Pelo contrário: a ordem sintática não convencional AUMENTA a eficácia do provérbio.

A: [Rola as opções e escolhe] O autor do texto realiza uma tradução do provérbio citado com o objetivo de provar-lhe a falta de lógica.

P: Resposta errada. O autor não realizou uma tradução.

A: [Rola as opções e escolhe] O autor do texto demonstra que o provérbio tem poder de envolvê-lo intensamente pela força de sua forma.

P: Resposta certa! O provérbio agradou o autor do texto, justamente pela sua forma não convencional.

*Simulação com alto nível de interferência
do professor*

O sistema de autoria permite também a simulação do modelo interacional da sala de aula do tipo expositivo-dialogada, com ou sem a presença de um texto. Ao contrário da sala de aula, no entanto, há algumas fusões entre elementos do processo que ocupam funções semelhantes. No caso, o professor e os instrumentos de auxílio à aprendizagem – como dicionários, enciclopédias, “quadro de giz”, “retroprojetores”, “gravadores”, etc. – ocupam todos, indistintamente, o mesmo espaço.

A interação em sala de aula tem sido caracterizada e criticada por apresentar sempre a mesma estrutura tríplice: iniciação, resposta e avaliação (Sinclair & Coulthard, 1975). É sempre o professor que inicia o turno, o aluno que responde e o professor, novamente, que conclui fazendo uma avaliação da resposta do aluno.

Na aprendizagem mediada por computador as críticas têm sido semelhantes e ainda mais contundentes. Excetuando-se algumas aplicações, como programas essencialmente instrumentais para a elaboração de textos, desenhos ou mesmo composições musicais, onde o computador é usado apenas como uma ferramenta de criação, todos os outros programas, com ênfase no ensino e na instrução, têm sido geralmente criticados por não atender aos princípios mais elementares da aprendizagem, princi-

INTERAÇÃO SIMULADA

palmente quando se parte de uma orientação construtivista de educação. Prevalece, de acordo com essa crítica, a idéia de que o computador tem ressuscitado a máquina de ensinar de Skinner com ênfase em exercícios repetitivos, baseados na teoria behaviorista de estímulo e resposta. Alguns críticos vêm no computador até uma ameaça à liberdade, como se o aluno, depois de tanta repetição, acabasse por hábito perdendo sua própria autonomia:

Ao usar o computador, o aluno corre o risco de ter que sufocar sua voz para ouvir apenas a voz do autor do software, assumir o conceito de sociedade previsto no software, renunciar às opções que existem quando se faz uma escolha, e limitar-se ao software que faz as escolhas por ele (Matthis, 1997, sem n. p.).

A crítica de Matthis pode ser feita não apenas ao computador, mas a qualquer material de ensino e faz parte de uma tradição de repúdio ao que é didático em geral. Vem de longe, como pode ser percebido na seguinte citação:

E as coisas que são consideradas essenciais a um livro didático – impessoalidade, parágrafos numerados e rotulados, estilo óbvio, questões de compreensão no fim do capítulo – não são a morte? A Idade das Trevas, parece, era o tempo em que as pessoas liam livros didáticos e pensavam que era literatura (Charles Horton Cooley, *Life and the student*, citado em Lanham, 1974).

O problema é que, querendo ou não, o conteúdo a ser aprendido, tem que ser entregue de uma determinada maneira ao aluno para que a aprendizagem realmente ocorra. Não basta pôr o aluno em contato com a realidade. A realidade precisa ser trabalhada quando se faz a transposição didática para a sala de aula. (Chevallard, 1985; Schneuwly, 2002) Há etapas que o aluno precisa vencer, atividades de intermediação que ele precisa executar para chegar ao domínio do conteúdo.

O sistema de autoria proposto aqui, em termos de interação, parte de um repertório de possibilidades previstas. O computador pode tomar decisões diferentes dependendo da resposta do aluno, mas será sempre dentro de um gabarito de previsibilidade. O sistema não tem condições de improvisar.

Partindo do exemplo mostrado na Figura 6, vamos demonstrar essa simulação através do que poderia ser descrito como uma aula típica de inglês instrumental. No espaço do conteúdo está um texto em inglês sobre o final da copa do mundo de 2002, escolhido pela facilidade de compreensão que deve apresentar para o aluno brasileiro. O espaço do aluno continua situado na parte inferior da tela, o do professor no lado esquerdo e a interação mais uma vez ocorre entre esses dois espaços.

Inicialmente o aluno pode tomar a iniciativa de ir lendo o texto, talvez fazendo algumas perguntas ao “professor” para tirar algumas dúvidas. No ambiente informatizado isso não seria obviamente feito através

INTERAÇÃO SIMULADA

de perguntas do tipo “Professor, o que significa essa palavra aqui, worthy, depois da palavra Brazil?”. A interação seria conduzida de maneira mais rápida, direta e objetiva: no sistema proposto aqui, o aluno passa o mouse sobre o texto e clica sobre as palavras que deseja conhecer. Solicitado pelo aluno, o “professor” dá as respostas possíveis, partindo de um repertório previamente armazenado. A transcrição abaixo é uma possibilidade, colocando-se mais uma vez entre chaves o que está implícito (P = Professor; A = Aluno):

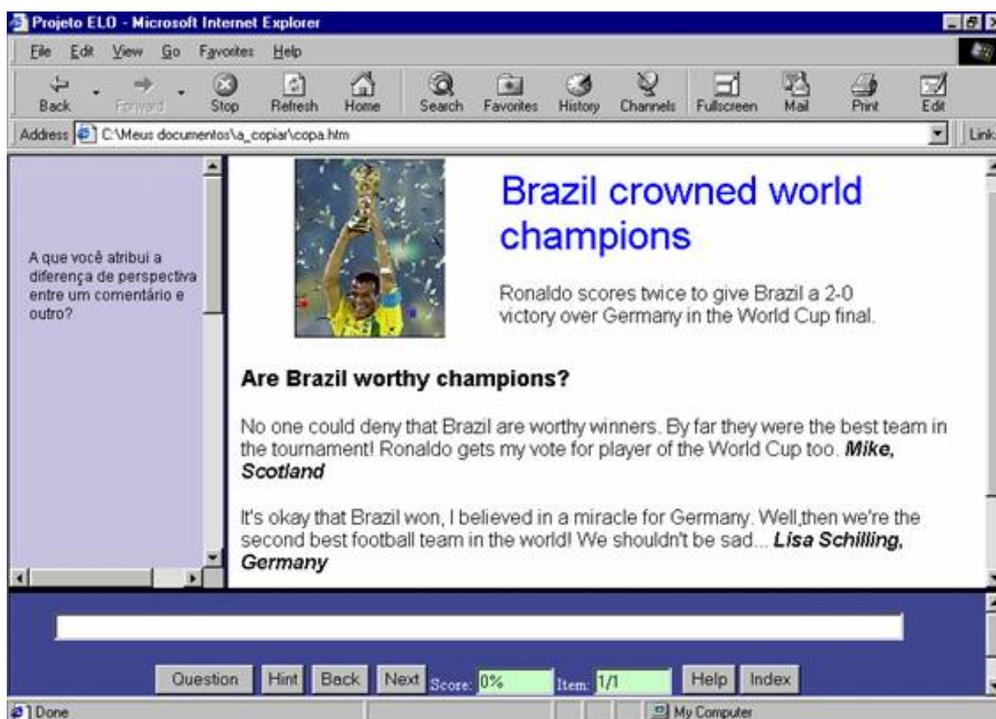


Figura 6 – Simulação de aula expositivo-dialogada

A: [clica sobre a palavra]: crowned [?]

VILSON J. LEFFA

P: Crown [significa] coroa, coroar. [A terminação] ‘ed’ [indica] passado do verbo; [por exemplo] visited: visitou, visitado.

A: [clica sobre as palavras]: by far [?]

P: By far [é uma expressão e significa] de longe.

O aluno passando o mouse sobre um texto aparentemente inerte logo descobre que é um texto vivo e que as palavras se acendem com a passagem do mouse, mudando de cor e mostrando que há informação escondida atrás delas. Se as palavras formam uma unidade lexical maior (ex.: “by far”), essa unidade é identificada e explicada na sua totalidade. Tudo isso é gerado automaticamente pelo sistema sem nenhum ônus para quem prepara a atividade.

Se o aluno não tomar qualquer iniciativa, a “aula” inicia com o “professor” tomando o turno e dando início às atividades, possivelmente fazendo um aquecimento, apresentando os objetivos, etc. A transcrição abaixo mostra uma interação possível do sistema. O texto está sendo apresentado e discutido, ficando até o momento claro de que se trata de um texto da BBC de Londres, em sua versão virtual, mostrado logo após a vitória de 2 a 0 do Brasil sobre a Alemanha. No momento discutem-se os comentários apresentados por dois internautas de diferentes partes do mundo, respondendo a pergunta se o Brasil merecia ser campeão do mundo.

[...]

INTERAÇÃO SIMULADA

P: A que você atribui a diferença de perspectiva entre um comentário e outro?

A: Um é homem e o outro é mulher.

P: Realmente trata-se de um homem e uma mulher, mas não é por isso que existe uma diferença de perspectiva.

A: Não sei.

P: Veja que um elogia mais o Brasil enquanto que o outro fala mais da Alemanha, dizendo que foi bom ficar em segundo lugar.

A: Porque são de países diferentes?

P: Certo. A diferença de perspectiva deve-se ao fato de que um é escocês, viu o jogo de fora. O outro – a outra – é alemã, e comenta o jogo como alemã. Por isso destaca o fato de que os alemães deveriam estar felizes por serem vice-campeões.

P: Cite uma ou duas palavras do comentário de Lisa que mostra que ela está conformada com o resultado do jogo.

[...]

A transcrição apresenta algumas características importantes do processo de interação que precisam ser destacadas e comentadas, levando-se em conta a potencialidade e limitações do sistema.

Em primeiro lugar, nota-se que é possível o uso de perguntas abertas, dando ao aluno bastante espaço para sua resposta. Em princípio, dentro do protótipo que está sendo descrito, quanto mais espaço se dá para o aluno maior é a tolerância em sua resposta. Uma pergunta como “Escreva o nome do jogador brasileiro, como ele é conhecido na Europa, e que marcou os dois gols do jogo” só permite como re-

sposta a palavra “Ronaldo”; nem mesmo “Ronaldinho” seria aceita. Já uma pergunta como “O que o escocês achou da conquista do Brasil?” mostra uma abertura maior e respostas como “Achou que o Brasil mereceu”, “Achou que o Brasil foi o melhor time da Copa”, “Achou que o Brasil tem o melhor jogador do mundo” – entre outras – deveriam ser aceitas, permitindo uma tolerância média. A tolerância máxima ocorreria numa pergunta do tipo “O que você achou do Brasil na copa de 2002?”; aqui qualquer resposta dada pelo aluno poderia ser aceita. O sistema proposto trabalha em todos esses níveis de tolerância: da tolerância zero à tolerância total.

O desafio de uma interação com perguntas abertas está em dar um feedback apropriado à resposta do aluno, comentando o que ele escreveu, avaliando a correção do conteúdo e principalmente sugerindo estratégias de aprendizagem a partir do que foi escrito. Tudo isso é feito através de um algoritmo embutido no sistema e que funciona automaticamente sem grande ônus para o professor que prepara a atividade, embora o inventário de respostas e algumas condições de seleção, entre uma e outra, tenham que ser fornecidas.

O comentário específico sobre a resposta do aluno é dado através do que definimos aqui como *feedback individualizado*: para cada resposta diferente é dado um feedback diferente. Nada de novo, obviamente, já que esse tipo de feedback é bastante comum nas atividades de múltipla escolha. A inovação que

INTERAÇÃO SIMULADA

se introduz aqui é estender esse feedback para respostas abertas. Nesse caso não é possível prever exatamente o que aluno vai dizer: ele pode usar um número maior ou menor de palavras, conjugar o verbo num tempo diferente, introduzir algum sinal inesperado de pontuação, etc. Para resolver esse problema, busca-se na resposta do aluno determinadas palavras. Quando essas palavras forem encontradas dá-se o feedback correspondente. Se uma pergunta tem várias respostas certas, o professor pode, querendo, dar um feedback diferente para cada uma das possíveis respostas. O segmento abaixo mostra um exemplo de feedback individualizado, quando o “professor” comenta a resposta correta dada pelo aluno.

A: Porque são de países diferentes.

P: Certo. A diferença de perspectiva deve-se ao fato de que um é escocês, viu o jogo de fora. O outro – a outra – é alemã, e comenta o jogo como alemã. Por isso destaca o fato de que os alemães deveriam estar felizes por serem vice-campeões.

Quanto mais tolerante e aberto for o leque de respostas, maior também poderá ser a imprecisão do feedback. Isso é uma limitação do sistema e pode às vezes levar a algumas anomalias no processo de interação – o que, a bem da verdade, pode também ocorrer na sala de aula. Uma sugestão que se faz aqui, partindo da experiência com a testagem de alguns módulos, é não passar aos alunos a idéia de que o sistema seja infalível ou que o computador vá salvar

o mundo. Mais importante do que o computador será sempre a vontade de aprender do aluno. Nenhum aluno vai aprender uma língua estrangeira ou qualquer outro conteúdo porque teve um bom programa de computador. Vai aprender porque usa o computador, ou qualquer outro recurso, como um meio para atingir um objetivo e levado, basicamente pelo seu desejo de aprender.

Ao lado do *feedback individualizado*, o sistema oferece também o que definimos como *feedback estratégico*. Enquanto que o feedback individualizado está sempre associado a uma determinada resposta dada pelo aluno, o feedback estratégico tem por objetivo oferecer uma determinada estratégia de aprendizagem (“Use as palavras parecidas com o português”, “veja o que sugere a ilustração”, “releia o segundo parágrafo” etc.). Esse feedback apresenta duas características importantes: (1) é dado apenas se o aluno mostrar que precisa dele (se não for “sentida” a necessidade, o aluno não vai perder tempo lendo o que não precisa); (2) é dado no momento exato em que surge a necessidade (não antes, sem saber se o aluno vai realmente precisar ou não e nem depois quando talvez a necessidade já não exista mais). Na transcrição abaixo, o comentário feito pelo “professor” diante da negativa do aluno, é uma tentativa de feedback estratégico, na medida em que tenta levar o aluno a ver que a posição de onde se fala pode afetar o ponto de vista de cada interlocutor:

INTERAÇÃO SIMULADA

A: Não sei.

P: Veja que um elogia mais o Brasil enquanto que o outro fala mais da Alemanha, dizendo que foi bom ficar em segundo lugar.

É claro que há enormes limitações nessa interação simulada, que é uma espécie de esqueleto daquilo que acontece, em toda sua riqueza, na sala de aula com suas vozes, olhares, gestos, roupas, silêncios, etc. O ser humano quando interage com outro vai muito além das palavras, transmitindo com sua presença muita coisa que não pode ser transcrita. A interação simulada, pela sua própria natureza, é construída sobre uma outra, preexistente, e só pode existir na medida em que a outra existe. Como grande parte da aprendizagem, no entanto, é de natureza simbólica, lidando com dados que são representações da realidade, acredito que o sistema proposto aqui possa ser útil para a aprendizagem, não como um substituto da sala de aula, mas como um complemento.

Por outro lado, os estudos sobre a interação real da sala de aula, desde o clássico de Sinclair e Coulthard (1975), têm também demonstrado que a participação do aluno em aulas do tipo expositivo-dialogada deixa muito a desejar, assumindo geralmente um papel passivo e limitando-se a responder a algumas perguntas do professor. O segmento abaixo, por exemplo, que descreve uma exposição dialogada entre um professor e sua turma, mostra, em termos puramente estatísticos, que das 389 palavras que compõem o diálogo, 376 (mais de 95% do total) fo-

ram pronunciadas pelo professor. Parece haver, na verdade, um esforço do professor em solicitar a participação dos alunos, fazendo inúmeras perguntas. O resultado, no entanto, mostra que de todas as perguntas feitas, apenas 5 foram respondidas – sendo que dessas 5 respostas geradas, 3 consistiram apenas de uma única palavra: “não” e “é”. Por alguma razão parece que o professor não deu ou não teve condições de dar tempo para que o aluno respondesse, e o que se propõe no início como um diálogo reduz-se no fim a quase um monólogo.

P: Então vamos ver () O que é vegetação? É o conjunto de que? “O conjunto de plantas () né? que crescem naturalmente em uma região recebe o nome de vegetação :: cada tipo de vegetação só se dá bem num certo tipo de clima, relevo e solo.” Olhe, lá na região amazônica [na região Norte fica a floresta amazônica] () por que na // nessa região existe essa floresta? Por que chove muito? Aqui no Nordeste, na nossa região, tem essa floresta?

A: Não ()

P: Por que aqui não tem essa floresta? () Porque aqui não chove (): o clima é muito quente e () seco :: Não chove, né? () Então esse tipo de vegetação que vocês vêem aí no // no desenho () é a vegetação predominante daqui do Nordeste () Por que tem essa vegetação?

A: Porque não chove ()

P: E não chove por que?

A: Porque não tem chuva.

INTERAÇÃO SIMULADA

P: Não () Existe algum motivo () Porque tem gente que diz assim () “Não : não chove porque Deus não quer” () Será que é isso?

A: É ()

P: Deus quer que todo mundo morra de sede?

A: Não ()

P: Nããããã :: Existem inúmeros fatores que não permitem que a chuva venha até aqui () Quais são esses fatores? Existe uma serra, né? () Como é o nome dessas serras que impede a passagem da chuva? O vento vai até um certo ponto e volta porque não dá () / quem traz a chuva é o vento também, com a ajuda do vento, num é ? () Vamos ver aqui () “Cada tipo de vegetação só se dá bem num certo tipo de clima : relevo : e solo ::” Será que a gente tem uma () uma floresta com flores, cum árvores bem altos, cum relevo e planalto?

A: Não ()

P: Dá pra ver? Dá não, né? () Por que será que tem a / a floresta amazônica? Porque lá é só () o quê? () Só () planície? () É só plano? () Se fosse planalto: eu acho que não teria condições de ter () árvores com mais de cinquenta metros em cima de um planalto:: num é?

(Lopes, 1998, s.p.)

CONCLUSÃO

Há alguns aspectos que precisam ser considerados com cautela quando se propõe a elaboração de uma atividade para ser executada no computador. O primeiro é a necessidade de resolver a tensão que se cria entre os recursos oferecidos pela máquina e as

limitações que a mesma máquina impõe, ou seja, os recursos que o computador oferece precisam ser usados da maneira mais adequada possível para que as limitações sejam compensadas. Um exemplo desses recursos, entre tantos que são disponibilizados, é a facilidade do computador em estabelecer conexões: qualquer texto, figura ou palavra pode facilmente levar a inúmeros outros textos, figuras ou palavras. Um exemplo de limitação é o espaço reduzido da tela, o que força uma leitura mais em profundidade e menos seqüencial. Uma maneira de compensar essa limitação é tratar o computador não como uma página, que ele não é, mas como a extremidade de um tubo de imagens, que ele realmente é. Na folha plana do papel as conexões se fazem da esquerda para a direita e de cima para baixo, com predominância dos olhos sobre as mãos. Na tela do monitor, que é um terminal luminoso com pontos ligados a um feixe de fios, as conexões se fazem da frente para trás, do visível para o invisível, tanto no sentido literal como figurado. A habilidade com as mãos e os dedos, movendo e clicando o mouse com maior ou menor precisão, precisa ser adquirida até o nível da automaticidade, para que olhos e dedos trabalhem em sincronia. Pode-se dizer que no computador há sempre um texto atrás de outro, como janelas que se abrem para outras janelas. No computador lê-se para frente, não para os lados. Isso significa que preparar uma atividade para ser usada no computador é muito

INTERAÇÃO SIMULADA

diferente de preparar uma atividade impressa em papel.

Um segundo aspecto a considerar é que o computador não vai salvar o mundo. Parte-se aqui do pressuposto de que nenhum político, líder religioso ou educador conseguiu isso até hoje – e muito menos conseguirá o computador com todas suas limitações. Poderá, acredita-se, resolver alguns tipos de problema, cabendo aos pesquisadores descobrir quais seriam esses tipos. O que se propõe aqui é uma simulação daqueles processos que a teoria e a prática têm considerado como os mais recomendados para a solução dos problemas de aprendizagem que ocorrem em sala de aula. Vê-se essa simulação não como uma substituição do professor pelo computador, mas vê-se o computador como uma extensão da ação pedagógica do professor. Em algum ponto, nessa simbiose entre sujeito e objeto, termina o professor e começa o computador. Onde fica exatamente esse ponto, se mais para um lado ou mais para o outro, parece-me uma questão pouco relevante. Todos somos parte do ambiente social e cultural que nos cerca, e nossa mente não está apenas no cérebro, mas também distribuída nos artefatos ao nosso redor (Cole, 1996; Salomon, 1993). A esse respeito, Bateson (1972) faz uma colocação espirituosa:

Vamos supor que eu seja cego e use uma bengala. Lá vou eu, toc, toc, toc. Onde é que eu termino? Será que minha mente vai até o limite da minha pele? Até o ca-

VILSON J. LEFFA

bo da bengala? Termina na metade da bengala? Ou vai até a ponta da bengala? (Bateson, 1972, p. 459).

O mesmo questionamento caberia em relação ao computador? Até onde vai o professor? Termina onde começa o computador ou atravessa-o até chegar ao aluno? Pelo princípio da cognição distribuída, a ação do professor estende-se pela máquina, que se contamina de sua presença. O computador não substitui o professor mas, pela sua capacidade não só de memorizar mas também de processar dados, pode ampliar sua ação.

REFERÊNCIAS

BATESON, G. *Steps to an ecology of mind; A revolutionary approach to man's understanding of himself*. New York: Ballantine, 1972.

CHEVALLARD, Y. *La transposition didactique: du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble: La Pensée sauvage, 1985.

COLE, M. *Culture in mind*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1996.

ELLIS, R. *Learning a second language through interaction*. Amsterdam: Benjamins, 1999.

ISER, W. *The act of reading; A theory of aesthetic response*. Baltimore: The John Hopkins University Press, 1978.

INTERAÇÃO SIMULADA

JAUSS, H. R. Literary history as a challenge to literary theory. *New Literary History*, vol. 2, Autumn, 1970. p. 274-290.

LEFFA, V. J. *Ensino de Línguas On-line (ELO)*. Pelotas: UCPel, 2001. [Projeto de pesquisa]. Disponível em <http://www.leffa.pro.br> ou <http://elo.ucpel.tche.br>. Acessado em dezembro de 2002

LÉVY, P. *As tecnologias da inteligência; o futuro do pensamento na era da informática*. São Paulo: Editora 34, 1993.

LOPES, H. B. T. O discurso do professor: ocupação e paráfrase. Trabalho apresentado no V Congresso Brasileiro de Lingüística Aplicada. Porto Alegre: 31 De agosto - 4 de setembro, 1998. In LEFFA, Vilson J. (Compilador). *TELA* (Textos em Lingüística Aplicada) [CD-ROM]. Pelotas: Educat, 2000.

MATTHIS, B. *Museums and the Web: An International Conference Los Angeles, 1997*. Disponível em <http://it.pedf.cuni.cz/iso/~bobr/Hmind/quotat.htm>. Acessado em julho de 2002.

MUIRHEAD, B. *Attitudes toward interactivity in a graduate distance education program: a qualitative analysis*. Minneapolis, Minnesota: Dissertation.com, 1999.

OLIVEIRA de, M. K. Pensar a educação; Contribuições de Vygotsky. In: CASTORINA et al. *Piaget-*

VILSON J. LEFFA

Vygotsky; Novas contribuições para o debate. São Paulo: Ática, 1955. p. 51-83.

PIAGET, J. *The moral judgment of the child*. London: Routledge & Kegan Paul. 1932.

PIAGET, J. *A equilibração das estruturas cognitivas; problema central do desenvolvimento*. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

REEVES, B.; NASS, C. 1996. *The Media Equation: How people treat computers, television, and new media like real people and places*. Stanford, CA: CSLI Publications and Cambridge University Press, 1996..

SALOMON, G. (Ed.) *Distributed cognitions; Psychological and educational considerations*. New York: Cambridge University Press, 1993.

SCHNEUWLY, B. A didática de línguas, ou como compreender os processos de ensino levando-se em conta os conteúdos ensinados. Conferência apresentada no XII INPLA, São Paulo: PUC, abril de 2002.

SINCLAIR, J. McH. e COULTHARD, M. *Towards an Analysis of Discourse: the English used by teachers and pupils*. Oxford: OUP, 1975.

VYGOTSKY, L. S. The instrumental method in psychology. In: WERTSCH, J. V. (Ed.). *The concept of activity in Soviet psychology*. NY: Sharpe, p.134-143, 1981.

INTERAÇÃO SIMULADA

WAGNER, E. D. In support of a functional definition of interaction. *The American Journal of Distance Education*, v. 8, no. 2, p.6-29, 1994.

WAGNER, E. D. Interactivity: From agents to outcomes. *New Directions for Teaching and Learning*, n. 71, p. 19-26, 1997.

Feedback em ambiente virtual¹

Vera Lúcia Menezes de Oliveira e PAIVA
Universidade Federal de Minas Gerais²

Neste trabalho, pretendo discutir o papel do *feedback* nas interações em ambiente virtual e suas várias formas de manifestação, tanto nas interações homem-máquina como nas interações entre os membros de comunidades virtuais, tais como listas de discussão e cursos on-line.

Rinvoluceri (1994, p. 287) afirma que o termo *feedback* teve sua origem na biologia e refere-se à mensagem que retorna a um organismo após sua ação no ambiente. No entanto, Robert de Beaugrande (comunicação pessoal) assegura que o termo foi primeiramente usado na engenharia elétrica. De fato, a segunda edição do *Oxford English Dictionary*, registra que o termo teve origem, em 1920, na engenharia elétrica. *Feedback* seria o retorno de uma fração do sinal de output de um estágio de um circuito, amplificador, etc, ao input do mesmo estágio ou do preceden-

¹ Agradeço aos meus colegas Robert de Beaugrande (FAPEMIG), Connie Eble (North Carolina University) e Francisco Quaresma de Figueiredo (UFG) pela valiosa colaboração em momentos diferentes do desenvolvimento deste texto.

² Apoio da FAPEMIG

FEEDBACK EM AMBIENTE VIRTUAL

te,...)³, ou em termos mais simples, *o retorno de parte do output de uma máquina, sistema, ou circuito ao input de forma a afetar sua performance* nos termos da Enciclopédia eletrônica Encarta. A mesma enciclopédia registra um outro significado mais adequado ao nosso propósito — *feedback* seria uma resposta, ou seja, *comentários na forma de opiniões e reações a algo com o propósito de fornecer informação útil para futuras decisões e desenvolvimento*. Essa idéia de reação está também presente no *Longman Dictionary of Applied Linguistics* que considera *feedback* como *qualquer informação sobre o resultado de um comportamento* e no dicionário *American Heritage* que define *feedback* como *o retorno de informação sobre o resultado de um processo ou atividade; uma resposta avaliativa*.

Para Penny Ur (1996, p. 242), *feedback* é uma informação que é dada ao aprendiz sobre seu desempenho em uma tarefa de aprendizagem, geralmente com o objetivo de melhorar seu desempenho. Ellis (1985, p. 296) enfoca a questão do ponto de vista da comunicação, definindo *feedback* como resposta aos esforços do aprendiz para comunicar. *Feedback* pode envolver funções tais como correção, reconhecimento, pedidos de esclarecimento, e pistas paralingüísticas como “Mmm”.

³ Veja a reprodução integral do verbete:

1 : the return to the input of a part of the output of a machine, system, or process (as for producing changes in an electronic circuit that improve performance or in an automatic control device that provide self-corrective action)

2 a : the partial reversion of the effects of a process to its source or to a preceding stage **b** : the transmission of evaluative or corrective information to the original or controlling source about an action, event, or process; *also* : the information so transmitted

Em contexto virtual, segundo Stemler (1997, p. 339), *feedback* pode ser definido como output, geralmente visualizado na tela, para informar aos alunos sobre o grau de sucesso na solução de problemas ou para prover informações sobre a qualidade de suas respostas a eventos semelhantes a testes. Para esse autor o *feedback*, além de focar a correção, deveria ser também utilizado para envio de mensagens motivadoras.

Como podemos inferir nas definições acima, *feedback* tem sido tradicionalmente identificado como resposta do professor (tutor, computador) a um aprendiz motivada por alguma ação relacionada à aprendizagem desse aprendiz.

Eu gostaria de definir feedback no contexto da interação on-line *como reação à presença ou ausência de alguma ação com o objetivo de avaliar ou pedir avaliação sobre o desempenho no processo de ensino-aprendizagem e de refletir sobre a interação de forma a estimulá-la, controlá-la, ou avaliá-la*. Em minha proposta de definição não incluo os termos aprendiz, aluno, professor, ou mesmo computador, pois entendo que o feedback pode também ser fornecido por um colega ou mesmo por alguém não inserido no ambiente de aprendizagem propriamente dito⁴. Incluo também na definição não só o aspecto aprendizagem, mas também a interação, pois no contexto virtual, ela é também objeto de avaliação. Essa decisão é reforçada por Ypsilandis (2002, p. 169) ao comentar o novo conceito de feedback. Diz ele:

⁴ Quando os alunos colocam seus textos na web, por exemplo, eles podem receber *feedback* de qualquer internauta.

FEEDBACK EM AMBIENTE VIRTUAL

A mudança recente e bem-vinda de foco entre ensinar a língua e aprender a língua afetou o modo como o *feedback* é percebido tanto pelos aprendizes como pelos professores. Conseqüentemente, o *feedback* é agora visto como um mecanismo de ajuda, um fator essencial para o sucesso da aprendizagem, dando suporte ao processo. Como resultado, entende-se que o *feedback* é também fornecido por outros aprendizes ou pelo próprio aprendiz (tradução do organizador).

Vigil e Oller (1976), citados por Allwright e Bailey (1991, p. 92-93), falam em dois tipos de *feedback* — *feedback* cognitivo que informa sobre o uso da língua e *feedback* afetivo que está relacionado às reações emocionais como resposta à própria interação. Eu diria que nas interações *on-line*, o *feedback* pode funcionar como avaliação do processo de aprendizagem ou como mecanismo que impulsiona, inibe ou calibra a interação. Temos então dois tipos básicos de *feedback*: um avaliativo e outro interacional. Denomino de ***feedback* avaliativo** aquele que informa sobre o desempenho acadêmico do aluno ou do professor e ***feedback* interacional** aquele que registra reações ao comportamento interacional do aluno ou do professor e que pode contemplar o que Vigil e Oller denominam de *feedback* afetivo.

O papel do feedback na interação humana

O *feedback* exerce um papel importante nas relações humanas, seja na conversa espontânea, seja na interação em sala de aula, ou na interação *on-line*. Quando interagimos é importante que o outro demonstre estar prestando atenção à nossa fala e, para tanto, precisa nos enviar algum sinal: um olhar, uma expressão facial, um gesto, uma fala,

um sinal paralingüístico, etc. Essa sinalização pode ser de natureza avaliativa — concordância, apoio, desaprovação, dúvida, desconfiança — ou interativa em que nosso interlocutor demonstra estar atento à nossa fala, ou desejoso de que ela aconteça.

A ausência de *feedback* nas conversações face a face, geralmente, causa um certo desconforto no interlocutor. Nas interações *on-line* uma intensa ansiedade por *feedback* tem sido registrada nos dados que venho coletando em listas de discussão entre especialistas de uma determinada área ou em disciplinas *on-line*, ofertadas para alunos da graduação e da pós-graduação. A necessidade de retorno a uma mensagem pode ser percebida no exemplo registrado na lista de discussão do projeto INGREDE⁵ em que a ausência de *feedback* imediato gera uma certa aflição na interlocutora. O contexto em que a mensagem foi gerada é o seguinte: no dia 12 de agosto de 2000, sábado, um membro do projeto envia ao grupo um material didático para ser avaliado:

Dear All,
Estou enviando em anexo um exemplo de aula que fizemos aqui na XXX⁶ e gostaríamos de saber a opinião de todos. Especialmente do XXXX e do XXXX, PLEASE.
Um abraço
XXX e XXX

⁵ Projeto de elaboração de um curso de inglês instrumental *on-line* em parceria com oito universidades federais.

⁶ Foram retirados os nomes das pessoas e das Instituições para manter o anonimato

FEEDBACK EM AMBIENTE VIRTUAL

Dois dias depois, segunda-feira, não havia ainda nenhuma resposta. O silêncio, a ausência de *feedback*, causou uma reação por parte da professora que enviou então uma mensagem à coordenadora do grupo:

Dear Vera,

Estou enviando esta mensagem para voce sem colocar na lista. O que esta acontecendo? A lista nao era para ser um espaco de discussao, especialmente agora que estamos elaborando as unidades? Sem discussao o trabalho deixa de ser colaborativo e portanto perde com isso. Mandei uma aula para a lista para que pudesse haver uma discussao e para que possamos caminhar na mesma direcao e ate agora somente o Y a quem enviei uma copia me respondeu. Se achares por bem, como coordenadora do projeto, coloca isto na lista.

Gostaria de construir este curso colaborativamente.

Um abraço

X

Esse exemplo é uma boa demonstração da necessidade de *feedback* imediato em ambiente *on-line*. Mesmo tendo enviado a mensagem no sábado, a expectativa da professora era a de que seus pares respondessem prontamente. Ao receber a segunda mensagem, a coordenadora respondeu imediatamente, justificando seu silêncio por não ter tido tempo suficiente, até aquele momento, para examinar o trabalho enviado ao grupo.

No exemplo citado, percebemos que houve ausência de dois tipos de *feedback*, um avaliativo e outro interacional, ou seja, a professora esperava que as pessoas pelo menos registrassem o recebimento da mensagem e dissessem que iriam ler e avaliar seu material o mais rápido pos-

sível. Em entrevista concedida a mim por *e-mail*, a professora avalia aquele momento dizendo

foi realmente muito frustrante. Eu estava empolgadíssima com a oportunidade de participar de um trabalho colaborativo, mas preocupada com fato de que éramos muitos e distantes e que teríamos de estar falando a mesma linguagem. Ao não responder ao meu pedido de opinião me senti:

1. incompetente por que achei que a nossa proposta tinha sido desconsiderada;
2. ao pensar melhor, me dei conta que não era isso, mas fiquei chateada por não ter nenhuma resposta. Esperamos, esperamos e até hoje não tivemos resposta e portanto terminamos a unidade sem nenhum comentário dos colegas. Apenas das 2 coordenadoras, o que foi muito bom. Entretanto, o tipo de grupo que propomos com o IngRede é de um grupo interativo e participativo. Espero que ainda chegaremos lá.

O feedback na interação homem-máquina

O *feedback* é o combustível da interação em qualquer contexto que ocorra, mesmo que essa interação se dê entre o homem e a máquina. Isso tem levado pesquisadores a estudar formas de prover *feedback* na interação homem-computador. Os programas que utilizamos, geralmente, emitem respostas a cada ação – o computador nos informa que o sistema está ocupado, que está processando algo, ‘fala’⁷ que recebeu a mensagem, mas não pode res-

⁷ A impressora Compaq IJ600 acoplada ao computador Compaq Presario é acompanhada de mecanismo de *feedback* oral – uma voz informa que a impressão vai ser iniciada e também que foi

FEEDBACK EM AMBIENTE VIRTUAL

ponder naquele momento – e quando não o fazem, o usuário, geralmente, repete o comando dado. O mesmo acontece quando apertamos o botão do elevador. Se não há um painel indicando a movimentação entre os andares, tornamos a apertar o botão como reação à ausência de um sinal.

Modelos de *feedback* para serem usados com a máquina vêm sendo baseados em modelos de interação humana, pois a resposta a cada esforço do usuário é essencial para o sucesso das operações (Pérez-Quiñones & Sibert, 1996). Desse modo, o *feedback* deve ser entendido não apenas na sua dimensão avaliativa, mas também na interacional, como qualquer tipo de sinalização de que estamos atentos ao outro ou mesmo de que algo está sendo processado quando a interação se dá com a máquina. Alguns exemplos de *feedback* fornecidos pela máquina para manter nossa atenção ou nos fornecer informações diversas são:

1. a correção automática de uma palavra digitada errada quando usamos um processador de texto;
2. som emitido pelos programas quando uma operação errada ou não permitida é executada;
3. a barrinha azul que vai preenchendo um retângulo indicando que uma tarefa (*download*, gravação de arquivo) está sendo completada;
4. avisos escritos na página da *web* (ex. sua mensagem foi enviada com sucesso; seu *software* está desatualizado)
5. mensagens automáticas enviadas através de *e-mail* (ex. comunicado de que sua mensagem foi en-

concluída, ou ainda avisa sobre problemas que podem impedir a impressão.

tregue, mas só será respondida mais tarde, avisos de inscrição ou desligamento de listas de discussão, processamento de compras em lojas virtuais etc)

No tela reproduzida na Figura 1, temos o registro de *feedback* ao usuário durante o *download* de um arquivo. Além da barra azul preenchendo o retângulo vazio, temos a informação sobre a quantidade de kilobytes recebidos e quantos minutos ainda restam para se completar a operação.

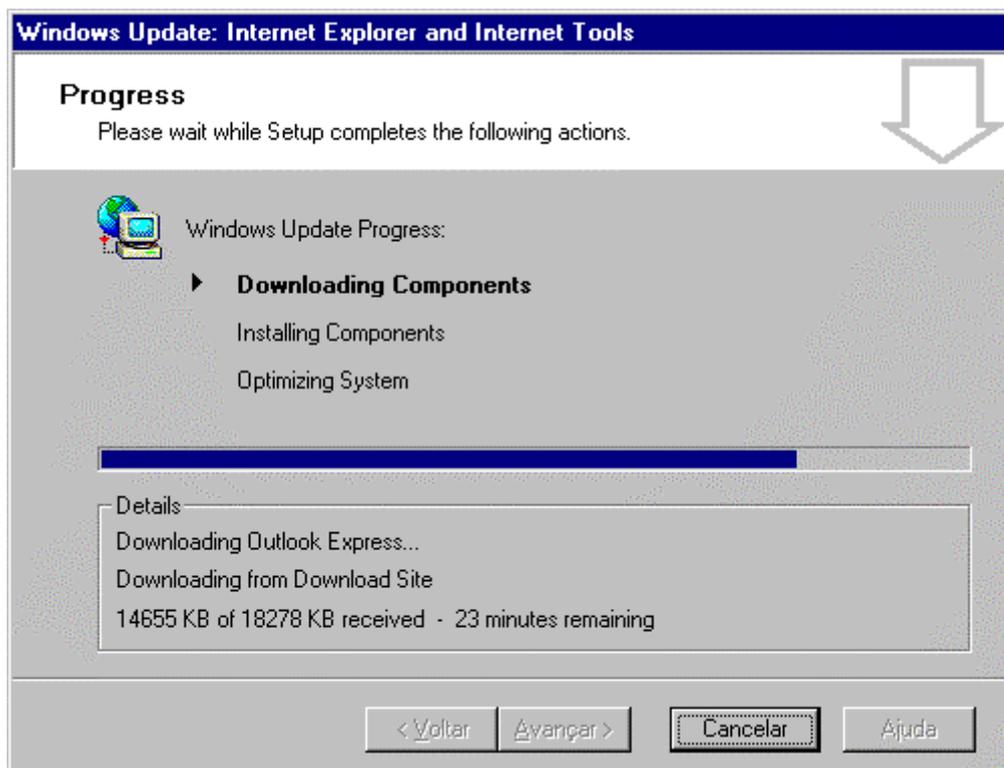


Figura 1 – Exemplo de *feedback* durante *download*.

Algumas páginas da *web* demoram a carregar e para manter o usuário informado de que tudo está ocorrendo

FEEDBACK EM AMBIENTE VIRTUAL

sem problemas exibem *feedback* em forma de sinais verbais ou não-verbais para evitar que o usuário desista da operação. Vejamos alguns exemplos:

Um exemplo interessante pode ser visto na página <http://www.chambinho.com>. À medida que a página vai carregando, vão aparecendo, uma a uma, as seguintes mensagens:

O site está carregando
Só mais um segundinho
Um segundinho só
Agora falta pouco
Já vai rolar
Calma
Só mais um segundinho

A mesma seqüência de mensagens se repete até que a página seja totalmente carregada.

Ao fazer o *download* do *software Macromedia Flash Player*, o usuário é informado de que um filme será exibido assim que a instalação for bem-sucedida e que ela deve levar um ou dois minutos com um modem de 56.6K.

No site American English Pronunciation Practice <http://www.manythings.org>, ao acessarmos as várias atividades, como, por exemplo, a canção Row, row, row your boat http://www.manythings.org/pp/row_your_boat.html, a palavra load aparece seguida de pontinhos que vão formando linhas até que a página seja carregada.

Na tela reproduzida na Figura 2, a faixa vertical à esquerda informa ao usuário que um arquivo está sendo carregado e dá instruções de como proceder se a transferência do arquivo não começar automaticamente.

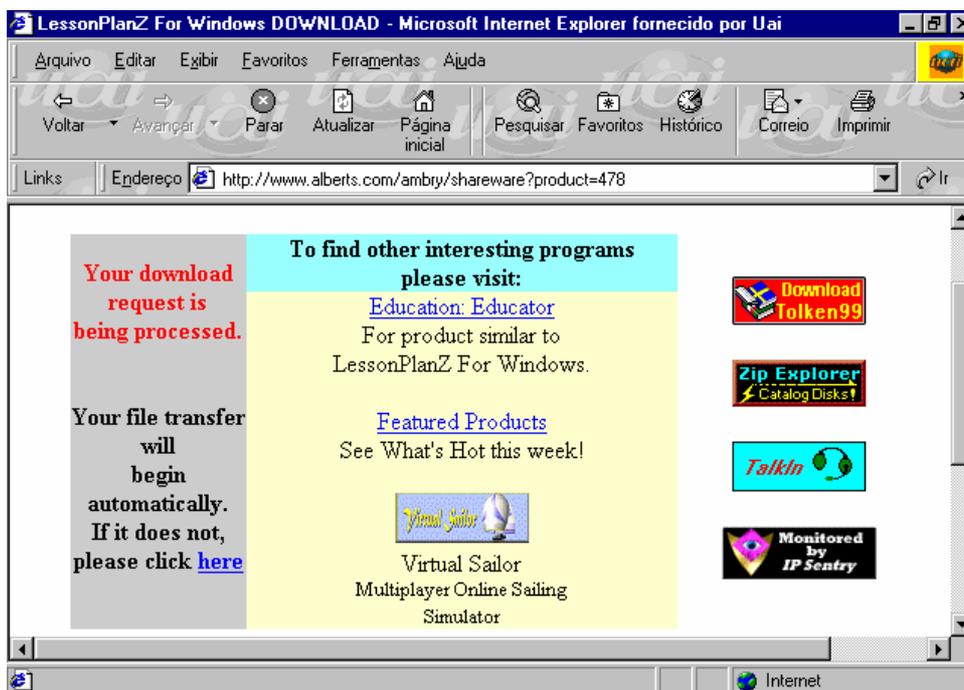


Figura 2 – Exemplo de *feedback* com instruções

Todos esses exemplos demonstram a preocupação em se dar *feedback* ao usuário de forma a evitar que ele aborte uma ação que está sendo processada pela máquina sem nenhum problema. Há ainda mensagens que têm por objetivo diminuir a ansiedade por *feedback*. Um exemplo seria o aviso “Isso pode levar alguns minutos. Seja paciente”, dado ao cliente do antivírus *Norton*, antes de operações de *download* para atualização do *software*.

Não é só a máquina que fornece *feedback* ao usuário, há também a expectativa por parte dos responsáveis pelos *sites* de que o usuário também lhes envie *feedback*. Quase todo *site* inclui o endereço eletrônico, geralmente em forma de *links* sinalizados por frases como “fale comigo”, “envie sua opinião”, ou por ícones que representam o e-mail, cartas, ou caixas postais. Alguns *sites* chegam a especificar o tipo de *feedback* que esperam: contato de

FEEDBACK EM AMBIENTE VIRTUAL

suporte em função de alguma dificuldade tecnológica, sugestões, elogios, denúncias de violação de direitos autorais, reclamações, *wish list*, ou seja, manifestação de desejo de que o *site* ofereça uma utilidade ou serviço ainda não disponível, e *bug report*, no caso do *site* interferir no funcionamento do browser do usuário, por exemplo. Um exemplo de pedido de feedback pode ser encontrado no endereço <http://www.freeservers.com/cgi-bin/feedback>

O feedback em sala de aula

O *feedback* em sala de aula tem sido estudado e categorizado por diversos autores. Lyster & Ranta (1997), citados por Lighthown & Spada (1999, p. 103-105), descrevem 5 tipos diferentes de *feedback*. O professor faz:

1. correção explícita;
2. pedidos de esclarecimento;
3. *feedback* metalingüístico;
4. eliciação;
5. repetição;
6. reformulação (*recasts*).

Schwartz & White (2000, p. 167) distinguem dois tipos de *feedback*: formativo e somativo. Segundo esses autores, o *feedback* formativo modifica o pensamento ou comportamento de um aluno em prol da aprendizagem. O somativo avalia uma tarefa ou testa o aluno com a finalidade de lhe atribuir uma nota. O objetivo do *feedback* formativo é manter a motivação do aluno e impedir que ele se sinta isolado, deixe de participar ou abandone o curso. No meu *corpus* encontrei os seguintes tipos de *feedback* formativo:

1. dizer ao aluno que ele está certo;

VERA MENEZES PAIVA

2. elogiar o aluno por ter tido um bom *insight* ou ter feito uma boa associação com outro texto;
3. fazer o aluno refletir sobre uma determinada afirmação ou conclusão com o objetivo de fazê-lo mudar de posição;
4. encorajar o aluno a fazer perguntas;
5. encorajar o aluno a participar;
6. impedir que os alunos divaguem e abandonem o tópico em pauta

Quanto ao *feedback* somativo, os exemplos mais constantes no meu *corpus* dizem respeito ao registro de tarefas recebidas (cada tarefa equivale a X pontos) e aos alertas enviados aos alunos sobre o número de faltas e o risco de perderem o semestre. Isso é feito para evitar que os alunos tenham surpresas e sejam excluídos da disciplina caso deixem de participar durante 4 semanas.

O feedback na sala de aula virtual

Segundo Schwartz & White (2000, p. 169-170), os alunos em salas de aula virtuais consideram como *feedback* efetivo aquele que é:

1. imediato, oportuno, e completo;
2. formativo e dirigido ao grupo;
3. avaliativo
4. construtivo, substantivo e que dê suporte
5. específico, objetivo e individual
6. consistente

Pude também constatar em meus dados, coletados em discussões assíncronas, que os alunos esperam que o

FEEDBACK EM AMBIENTE VIRTUAL

professor responda prontamente às suas questões de forma detalhada e que envie elogios e observações que os façam refletir. Há também explicitação sobre o desejo de ver seus erros⁸ corrigidos e de acompanhar o processo de registro das tarefas encaminhadas. Em cursos *on-line*, há a expectativa de que o professor seja encorajador e que dê apoio aos alunos, estando atento ao seu desempenho no cumprimento das tarefas individuais. Finalmente, espera-se que o professor seja consistente, não cobrando dos alunos, por exemplo, participação mais efetiva quando ele mesmo se ausenta longamente das discussões.

Schwartz & White (2000, p. 167) ressaltam que

o feedback é ainda mais crítico no ambiente on-line, onde os alunos podem se sentir isolados ou excluídos. Alunos de cursos on-line, mais do que os alunos em sala de aula tradicional, necessitam de feedback apropriado sobre sua atuação, pois a aprendizagem no ambiente virtual tem como complicador a ausência de dados contextuais na comunicação textual eletrônica. Como a sala de aula on-line não conta com os sinais não verbais disponíveis no contato face a face, é necessário que haja feedback efetivo para minimizar um pouco a descon-

⁸ Tanto os alunos da graduação quanto da pós-graduação têm demonstrado uma enorme preocupação com o “erro”. No curso da graduação, apesar de o foco não ser a forma, os alunos demandam que seus erros sejam corrigidos. Em algumas disciplinas da pós-graduação, os alunos precisam enviar um pequeno resumo para poderem participar das discussões. O objetivo é apenas comprovar a leitura do texto, mas os alunos, constantemente, solicitam *feedback* sobre o formato de seus resumos, apesar de meus inúmeros avisos de que os resumos não serão avaliados quanto ao formato.

textualização e reduzir o sentimento de isolamento do aluno on-line.

Quando a interação se dá em ambiente virtual, os alunos não podem ver o professor balançar a cabeça, acompanhar seu olhar ou ouvir pistas de retorno de canal (*backchannels*). É essencial que o aluno, em ambiente virtual, perceba a presença do professor e essa percepção ocorre através de mensagens escritas enviadas ao grupo. Bischoff (2000, p. 60) lista cinco tipos de mensagens que contribuem para a visibilidade do professor, fator essencial para que os alunos se sintam *conectados no ambiente da sala de aula on-line*. São eles:

1. Mensagens relacionadas ao conteúdo (palestras, folhetos, esclarecimentos sobre ponto do texto, perguntas para fomentar a discussão, síntese da discussão);
2. Mensagens relacionadas ao processo (ordem das tarefas, instruções para o envio de tarefas, discussões sobre o fluxo da aula, orientações quando o aluno se sente confuso);
3. Dicas técnicas (dicas sobre programas de computador, informação sobre como enviar anexos, discussão de como formatar notas, endereços de páginas na Internet, etc.);
4. Orientações sobre etiqueta: código de conduta, decisões sobre plágio, netiqueta, tom das discussões);
5. Respostas (resposta a perguntas dos alunos, feedback aos trabalhos).

FEEDBACK EM AMBIENTE VIRTUAL

Bischoff (2000, p. 62) advoga o uso freqüente e consistente de *feedback* on-line. Para ela,

Instrutores on-line eficientes não apenas escrevem regularmente para os encontros virtuais, mas fornecem *feedback* constante e consistente individualmente e ao grupo. *Feedback* Constant e consistente nas sala de aula on-line pode estimular o engajamento ativo através de técnicas tais como questionar pressupostos, discordar de alguns pontos, e destacar pontos bem analisados.

Acredito ser também importante que os alunos percebam que o professor está acompanhando as discussões e lendo todas as mensagens. Através do exame dos *corpora* de meus cursos, pude verificar que tenho tentado dar *feedback* constante para manter uma certa “visibilidade” que funciona como um ato indireto de fala – “estou aqui acompanhando toda a discussão”. As estratégias usadas têm sido as seguintes:

1. resposta na lista de discussão às consultas individuais recebidas em minha caixa postal particular com o objetivo de compartilhar as informações e também de incentivar os alunos a interagir no grupo e não isoladamente com o professor;
2. incentivo ao grupo para tentar resolver uma dúvida proposta;
3. encaminhamento de questões para tentar mover a discussão;
4. sugestão de leituras complementares;
5. solicitação de observação de determinadas normas que facilitam a interação;
6. elogios às reflexões e outras contribuições dos alunos;

VERA MENEZES PAIVA

7. pedidos para se evitarem digressões;
8. críticas a mensagens pouco elaboradas;
9. envio de informações técnicas;
10. explicações sobre possíveis ausências do professor.

Para manter a auto-estima dos alunos, evito sempre enviar qualquer *feedback* negativo sobre eles para a lista de discussão. Assim, comentários cautelosos sobre as tarefas menos elaboradas ou sobre a eventual falta de participação são enviados apenas à caixa postal individual dos alunos.

Em meus cursos, tento estimular as discussões e, principalmente, centrar a interação nos próprios alunos. Geralmente, não respondo imediatamente a uma dúvida, esperando que um aluno o faça, pois o grupo é, constantemente, incentivado a tentar solucionar todos os problemas postados pelos colegas. Dessa forma, ações que, tradicionalmente, eram função do professor passam a ser desempenhadas pelos alunos. É muito comum um aluno resolver as dúvidas dos colegas, dizer ao outro que ele deve ter se equivocado em sua afirmação, sugerir outras fontes de leitura e normas de interação.

A análise dos *corpora*, que vêm sendo coletados desde 1997, aponta para os seguintes tipos de *feedback* avaliativo e interacional.

***Feedback* avaliativo:**

1. o professor avalia o aluno
2. o professor avalia o grupo
3. o aluno pede *feedback* sobre uma tarefa
4. o aluno avalia o curso ou o professor
5. o aluno avalia o grupo

FEEDBACK EM AMBIENTE VIRTUAL

6. o aluno avalia a si mesmo
7. o aluno avalia o colega

Feedback interacional:

1. o aluno estimula permanência de outro aluno no grupo
2. o professor estimula permanência de aluno(s) no grupo
3. o aluno solicita confirmação de recebimento de mensagem aos colegas ou ao professor
4. o professor ou aluno confirma recebimento de mensagem
5. o professor avalia a interação
6. o aluno avalia a interação
7. o professor envia sugestão de normas de interação
8. o aluno envia sugestão de normas de interação

A seguir apresento alguns exemplos, utilizando mensagens coletadas em três grupos de discussão: amostras da interação entre os participantes da disciplina de língua inglesa, “Leitura e Escrita através da Internet” (1997-2000), na graduação em Letras da UFMG, e amostras de interação entre participantes de duas disciplinas da Pós-Graduação em Estudos Lingüísticos da UFMG – Seminário de Tópico Variável em Lingüística Aplicada e Seminário de Tópico Variável em Análise do Discurso (1999-2000).

Inicio a discussão dos exemplos com uma mensagem que considero bastante representativa dos sentimentos dos alunos quanto ao *feedback* no ambiente virtual:

Olá Vera e colegas,

VERA MENEZES PAIVA

Em primeiro lugar, gostaria de desculpar pela minha pouca presença nesta sala de discussão nesta semana. Meu provedor não está nem um pouco respondendo as minhas expectativas. Aliás, estou só esperando este curso terminar para mudar de provedor, para não atrapalhar mais ainda as coisas.

Não consegui ainda ler a tarefa da semana. Mas a Juliane disse que seria a discussão de um parágrafo do texto.

Gostaria de falar sobre o 1º parágrafo do item 1.4.2: *Teacher feedback* and error treatment:

Teacher feedback on responses given by students is another very important element in classroom interaction. Students need to know whether they have correctly understood the teacher and have provided the appropriate answer. They are likely to feel frustrated if the teacher keeps withholding *feedback*.

Vou me colocar no lugar do aluno desta vez, e comparar a interação oral com a nossa interação virtual. Concordo plenamente com a autora ao afirmar que o aluno espera e precisa do *feedback* do professor. Quando recebo as mensagens (quando consigo), abro primeiramente as da Vera, porque gosto de ver o que ela escreveu a respeito das nossas tarefas e dos nossos comentários. Tenho percebido que essa expectativa não é só minha, pois muitas vezes, quando alguém diz: Gostaria que alguém me ajudasse a esclarecer, esse alguém espera que qualquer elemento do grupo o responde, e obviamente, que a Vera leia a resposta. Caso a Vera não faça nenhum comentário, isso nos leva a inferir que o comentário é satisfatório.

FEEDBACK EM AMBIENTE VIRTUAL

Gosto também de quando ela comenta minhas tarefas e, de certa forma, quando sentiu falta de uma tarefa que se desviou pelo caminho. Acho que sinto que ela olhou para mim e viu que estou interessada em participar.

Um abraço a todos,
Daniela⁹

No exemplo acima, temos vários tipos de *feedback*. A aluna inicia sua mensagem com um *feedback* interacional ao se desculpar por sua pouca participação e dizer que não conseguiu ler a tarefa da semana, provavelmente em decorrência dos problemas técnicos com a provedora, já mencionados no início da mensagem. Em seguida, ela comenta a importância do *feedback* do professor e a expectativa dos alunos em receber esse tipo de retorno. Chama a atenção a interpretação que é dada ao silêncio do professor, como sendo um índice de *feedback* avaliativo positivo. No último parágrafo, a aluna ressalta a necessidade de receber *feedback* individualizado do professor.

A seguir, tentarei exemplificar cada tipo de *feedback*, conforme a minha proposta de classificação: *feedback* avaliativo e *feedback* interacional.

Feedback Avaliativo

O professor avalia o aluno

No exemplo, a seguir, o monitor elogia o desempenho de uma aluna que comunica que continua interagindo com correspondentes em inglês, através de e-mail.

⁹ Os nomes dos alunos são fictícios para manter o anonimato. Todos os alunos autorizaram o uso de suas mensagens. Foram mantidos o meu nome e o do monitor do curso da graduação.

VERA MENEZES PAIVA

Paula wrote:

>

>By the way I continue changing e-mail with my pen-pal.

>

Good job Paula! I hope so does everybody else!

Cheers,

Ricardo.

O professor avalia o grupo

Nesta mensagem, o monitor envia avaliação positiva sobre o desempenho de todo o grupo na atividade de interação com outros falantes de inglês e menciona uma mensagem da professora da turma com comentário semelhante.

Hi people!

Just as Vera mentioned her enthusiasm in an earlier message, I am also amazed at the news you have been sending us! I hope you keep on giving us this preview of the contacts you manage to make.

Cheers,

Ricardo.

O aluno pede *feedback* aos professores

Nas seguintes mensagens, os alunos demandam por *feedback*. No primeiro exemplo, apesar de o aluno estar ciente que fazer a tarefa seria suficiente para obter os créditos, ele demanda por uma avaliação formativa. No segundo exemplo, o aluno após entregar amostras de sua interação com outros falantes através de *chat*, exigência do curso para obter parte dos créditos, demonstra sua ansie-

FEEDBACK EM AMBIENTE VIRTUAL

dade por preencher a expectativa da professora e pede *feedback*.

a) > Hi Mário,
> Ricardo or Vera, I'd like to know if I doing the tasks well. I'm waiting for a *feedback*.

You are doing great. We expect that all the students work autonomously, that is, doing our activities, but going beyond that in order to develop their personal projects.

Cheers,

Vera

b) Hi everyone,
Dear Vera I would like to know if you have examined my samples, are they ok??? Do I need to hand in my e-mails samples too.
I am working on my homepage, and I hope I can get it done by the weekend.
When must is be ready??? Vera I would like to know if I have achieved your expectations as a student this term taking this course, would you send me a *feedback* on my work. I just want you to know that I have learnt a lot. Thank you and to my mates and to Ricardo.
Thanx
Vânia

O aluno avalia o curso

No próximo exemplo, a aluna espontaneamente avalia o curso. Essa aluna parece ter se integrado à proposta do curso que privilegia a construção social do conhecimento através da interação com os pares e com outros falantes de inglês.

VERA MENEZES PAIVA

Dear teachers,

Our subject through Internet is just **excellent**¹⁰. It encourage us to write a lot, to read a lot to, to know the other's ideas and also to learn how to use effectivaly the e-communication and the resources of Internet.

It maybe seems ridiculous, but since I started this course, I want to look for my e-mails, at least, twice or three times a day.

When I see my name or ideas in someone's e-mail, I fell very glad, because, as I told the group, I fell that I'm adding something to them, and it is very important for me.

About my penpal: It's a emotional situation to communicate with a native speaker. I never done it before, despite having an eletronic address. I'm trying to do my best!

Short: Go on with your work, because it is very important, interesting and new (for me, of course). I want congratulate you for your work!

Cheers,

Sueli

O aluno avalia o grupo

A mesma aluna, do exemplo anterior, dirige-se agora não só aos professores, mas também aos seus colegas, elogiando o trabalho do grupo. Esse tipo de mensagem contribui de forma muito positiva para a motivação dos professores e dos alunos.

Dear teachers and virtualmates,

¹⁰ No original a palavra foi realçada com a cor vermelha.

FEEDBACK EM AMBIENTE VIRTUAL

I'm very happy about our virtualclass. I am reading ALL the e-mails that I receive and I believe that everybody is doing the same. This attitude joins the group very much and encourage us.

My ideas were mencioned in two e-mails of virtual-mates, and I fell glad to know that I'm adding something interesting to the group.

By the way, I already founded my penpal; better, he founded me. He is Leroy, from Fenix, Arizona, and I hope we can exchange a lot of e mails, even when the semester have finished.

Cheers,
Sueli

O aluno avalia a si mesmo

Nesta mensagem, o aluno também avalia o curso, mas o que mais chama a atenção é a reflexão que o aluno faz sobre seu próprio processo de aprendizagem. O aluno relata suas estratégias metacognitivas – capacidade de monitorar a própria aprendizagem – e conseqüente consciência de suas dificuldades, planejamento e organização de seu processo de aprendizagem.

Dear classmates!

That's great these reading and writing processes

Did you read the text and did the exercises?

It is instructive and interesting. At least I thought so when I was visiting the site suggested by Vera. I am amazed with the whole course because most of the time

VERA MENEZES PAIVA

I am working in production of texts. It helps me a lot when I have some difficulties.

I suppose the text may be recommendable for all graduates students because of its instructive resources for reading and comprehension.

I've done all the exercises and after this, I put the sites at bookmarks for future visits. I've still printed the texts and exercises. It is a way for me in sense of studying at home. It is because, in computer, it is easy conferring the correct answers. I think this is not good. So, doing the exercises at home, I am able to just confer the answers after doing the exercises.

Sincerely!

Josué

O aluno avalia o colega

As próximas mensagens exemplificam avaliações enviadas a determinados colegas. No primeiro exemplo, uma aluna da graduação elogia o formato de uma mensagem eletrônica e pede ajuda à colega para poder aprender a fazer a mesma coisa. No segundo exemplo, uma aluna da pós-graduação registra a importância da participação dos colegas na construção de suas próprias reflexões e dá sua própria contribuição para as discussões.

(a) Hi Valdete,

I have just read your e-mail about the second activity and I'd like to say that the format of your e-mail is very nice. Could you tell me how did you do that? I'd like to know and I'd thank you if you could tell me. Bye.

Juliana

(b) Danielle,

FEEDBACK EM AMBIENTE VIRTUAL

Achei muito interessante esta sua observação. Nunca havia pensado nesta possibilidade. Isto se enquadra nos comentários de Ana Beatriz e Rogério que me ajudaram a refletir sobre o que é "inato" ou não.

Além desta sua explicação que realmente procede, acrescentaria também que alunos tendem a querer entender palavra por palavra de um listening e quando não conseguem entender uma, perdem todo o resto e ficam frustrados por não terem conseguido. Acho importante mostrar para os alunos que até mesmo em nossa língua materna, muitas vezes não entendemos todos os detalhes de uma fala (prova disso é quando temos que transcrever textos orais) e nem por isso deixamos de pegar a mensagem principal, que é o que realmente importa. Um artigo bom para se trabalhar em sala de aula para maior conscientização de nossos alunos sobre o listening é o artigo intitulado "Quem tem medo de Listening Comprehension?" de Rosana Lucas. Segue a bibliografia completa: LUCAS, R. "Quem tem medo de listening comprehension?" in Paiva, V. "Ensino de Língua Inglesa - Reflexões e Experiências". Campinas: Pontes, 1996.

Um abraço,

Viviane

Feedback Interacional

O aluno estimula a permanência de outro aluno no grupo

Depoimentos como o que vemos a seguir têm duplo papel. Além de estimular a permanência de alunos no curso, demonstram solidariedade ao emparelhar problema semelhante, o que faz com que o outro não se sinta em

VERA MENEZES PAIVA

condição de inferioridade em relação aos demais participantes.

Alda wrote:

>

> Dear Juçara,

>

> As you I have many problems to do my tasks and send e-mails to >everybody, because I don't have computer at home and sometimes is very >difficult to get one free at Fale. But we can't desist because this >subject is very good for improving our English.

>

> BY,

>

> Alda

>

Hello, Alda!!!:)

Thank you very much for your friendly words and support. I guess we are not the only ones who are facing such problems: the Computer Lab at Fale is always packed (especially during the breaks between classes) and not everybody has got a computer at home. The good news is, now I've got my own computer and I will be able to send my e-mails at night and on weekends. I won't drop out of this course, because I'm really enjoying it!

Hope we can be friends,

BYE!

Juçara

O professor estimula permanência de alunos no grupo

No exemplo seguinte, um aluno insiste em entregar suas tarefas após o prazo e faz uma certa chantagem emocional. A professora, apesar de manter as regras do curso,

FEEDBACK EM AMBIENTE VIRTUAL

de forma a não ser injusta com os demais alunos, assegura ao aluno que ele é bem-vindo, enfatizando a mensagem afetiva através do uso de letras maiúsculas.

> If you do not accept my task, please let me know before I send you the >second, and doing so I'll not spend my net time with this class if I'm not >welcome.

(...)Please, try to hurry and catch up with your classmates so that you can get all the presences and marks, BE SURE YOU ARE WELCOME.

Regards,

Vera

O aluno solicita confirmação de recebimento de mensagem aos colegas ou ao professor

Apesar de todas as mensagens do curso ficarem visíveis em uma *homepage*, os alunos sentem necessidade de receber confirmação do professor ou dos colegas sobre o recebimento de seus *e-mail* e, freqüentemente, solicitam *feedback*. Na ausência de *feedback*, mensagens duplicadas e até triplicadas são enviadas ao grupo.

(a) Colegas,

Por favor, será que alguém pode confirmar para mim se minhas mensagens estão chegando? É que elas estão voltando para mim pelo postmaster...

Ana Paula

(b)> Vera,

>

> I would know if my task 4 it was send.

>

VERA MENEZES PAIVA

> It was send before the message thet i send for you
about the signature.

>

Rosa

O professor ou o aluno confirma recebimento de mensagem

Vemos aqui um exemplo que confirma a afirmação, feita no item anterior, sobre o envio repetido de uma mesma mensagem em função da ausência de *feedback*.

> I don't know what happened with my e-mail, so,
I'm >sending my task again.

June,

It seems your e-mail is working well because we got
your three messages with your task.

Vera

O professor avalia a interação

Em resposta a uma aluna que reclama da falta de participação mais crítica dos colegas, a professora avalia sua participação e sugere que ela mude sua forma de interagir

(...) Discordar por discordar não ajuda em nada. É necessário dizer do que se discorda e porque. Até agora não entendi de que você discorda. Quando você disse, por exemplo, que a classificação de estratégias só ajuda o professor e não o aluno, eu fiquei frustrada porque você não desenvolveu seu raciocínio.

FEEDBACK EM AMBIENTE VIRTUAL

Tenho certeza de que se você nos provocar com argumentos, seus colegas vão se engajar na discussão com você. Senão fica um diálogo só entre nós duas.

Vera

O aluno avalia a interação do grupo

Neste exemplo, uma aluna avalia, de forma negativa, a interação do grupo que não está dando respostas adequadas ao estímulo da professora.

Apenas uma coisa, parece que não estamos falando uns com os outros. Nos dirigimos ao nada. A todos e a ninguém. A profa. Vera pediu que alguém enviasse os conceitos distintos de estilo e estratégia de aprendizagem. Como vi que várias vezes um foi tomado pelo outro e ela afirma que eles não são a mesma coisa... será que alguém poderia se prontificar a enviar um texto diferenciando-os para mim? Didaticamente, por favor.

O professor envia sugestão de normas de interação

Mensagens sobre normas de interação são enviadas ao longo do curso para que a discussão possa acontecer de forma mais produtiva. É o professor, geralmente, quem envia a maioria dessas sugestões. Um dos problemas mais comuns é ilustrado no exemplo a seguir:

Solicito a todos que deixem apenas as partes das mensagens anteriores que são necessárias para a resposta ou para a contextualização. Algumas mensagens estão desnecessariamente reproduzindo respostas de respostas de respostas.

Vera

O aluno envia sugestão de normas de interação

Os alunos também se posicionam em relação à netiqueta, a etiqueta da rede eletrônica, principalmente quando se sentem prejudicados pela inobservância das normas mais comuns, como é ilustrado no exemplo seguinte, em que o aluno lembra da necessidade de se usarem antivírus nos computadores para não contaminar todo o grupo.

I had a big problem this week with my computer cause some of our mates sent me e-mails with virus. Especially some who were sending with attachment. Please tell them again, firts to run a VIRUS SCAN in their computers and to be more polite as we were seeing about netettiquete on the net.
Thanks
Paulo

CONCLUSÃO

A literatura sobre *feedback* em sala de aula tem focalizado essencialmente as ações que caracterizam situações de aprendizagem com ênfase nos erros.¹¹ Se acreditamos que a aprendizagem é algo que se realiza por meio de interações sociais entre aprendizes e especialistas, é importante que passemos a dar mais atenção ao *feedback* interacional.

Nos cursos *on-line* em que se prevê a interação via lista de discussão, como parte central do processo de aprendizagem, é o *feedback* que move toda a interação e

¹¹ Ver Figueiredo 2001 para ampla revisão da literatura sobre *feedback*.

FEEDBACK EM AMBIENTE VIRTUAL

que garante o sucesso do curso. Os alunos enviam suas contribuições e suas dúvidas e esperam um retorno do professor e dos colegas. Eles sentem-se rejeitados pelos grupos e pelo professor quando ninguém se interessa pelos temas que propõem. O silêncio nesse contexto é um poderoso *feedback* negativo que pode inclusive levar o aluno a abandonar o curso. Para evitar que os alunos se sintam ignorados nos cursos virtuais, envio, freqüentemente, mensagens justificando a ausência de *feedback* a cada mensagem, como pode ser observado no próximo exemplo, o que, no entanto, não inibe a demanda por *feedback*.

Caros colegas,

Vou evitar ficar respondendo a cada aluno que contribui para a discussão para não avolumar nossa correspondência. Pretendo a cada semana comentar sobre a interação naquele período.

Na modalidade de curso que ministro na pós-graduação, temos leituras de textos semanais seguidas de discussões *on-line* de forma assíncrona, através de lista de discussão. A leitura gera ações – comentários, dúvidas, críticas, consultas a outros textos – registradas nos *e-mails*. Essas mensagens recebem *feedback* dos alunos e do professor. O *feedback* também mediado por novos *e-mails* gera reflexões, mudanças de atitudes, revisão de conceitos e geração de novas mensagens. Como o mesmo texto é discutido ao longo da semana, os alunos têm mais oportunidade para se pronunciarem e mais tempo do que aquele disponível no contexto escolar tradicional para dar *feedback*, solucionar suas dúvidas, e complementar suas leituras.

No entanto, não é fácil sair da cultura que nos é familiar desde a infância para nos ambientarmos em comunidades virtuais de aprendizagem. Na sala de aula tradicional, o professor é quem geralmente fornece *feedback*. O professor pergunta, o aluno responde, o professor comenta e o número de tópicos é geralmente reduzido e controlado. Na interação virtual, todos podem propor questões e todos podem comentar ou dar *feedback* em resposta a uma mensagem.

A ausência de comentários do professor e dos alunos é a maior queixa dos participantes, pois nem sempre todos os temas propostos, seja pelo professor, seja pelos alunos, são aceitos e discutidos pelo grupo e até mesmo pelo professor, deixando o proponente bastante frustrado. Além disso, muitos alunos continuam acreditando na autoridade acadêmica e onipotente do professor como única fonte de saber, gerando a expectativa de que o professor responda a cada mensagem, mesmo que um colega já o tenha feito. Esse desconforto sentido por alguns alunos pode ser comprovado nesta mensagem de uma aluna da pós-graduação:

Estou sentindo na pele o que é não estar bem equipada para fazer um curso on-line. Talvez seja esse um dos motivos pelo qual eu sinta tanta resistência ao curso. Sinto falta do feedback do professor, acho difícil quando um colega faz uma pergunta e ninguém responde. Eu ando bem angustiada. Todas as noites eu sinto a cobrança do computador, mais ou menos isso, tá ele lá cheio de mensagem me esperando. Será que sou só eu?

Certamente, não é só ela que está passando pelo desconforto dessa mudança de paradigma de um ensino centrado no conhecimento limitado do professor para a

FEEDBACK EM AMBIENTE VIRTUAL

sala de aula hipertextualizada, onde não há só o texto do professor, mas várias vozes que vão produzindo outros textos em uma semiose dinamizada pelo *feedback*. Outros alunos já se adaptaram ao novo ambiente, como se percebe na mensagem do colega fornecendo *feedback* interacional à aluna do exemplo anterior:

Acho que encarar a transposição dessa ansiedade sua como um desafio e trabalhar para que isso melhore pode ser uma boa estratégia afetiva. Não desanime. O feedback pode ser de todos nós, e quem sabe assim, vivenciando isso na modalidade on-line não conseguimos fazê-lo com nossos alunos em sala de aula convencional? Quer dizer, quem sabe conseguimos realmente centrar nossas aulas mais nos nossos alunos e torná-los mais independentes?

Não se desanime.

Estamos todos aprendendo e acreditando que estamos fazendo as melhores escolhas. Nessa troca constante, nessa interação continuada, vamos construindo uma inteligência coletiva que transcende a cada um dos participantes, que constrói algo maior do que cada um de nós, mas que, com certeza, só existe devido ao *feedback* que cada um, ao seu modo, transmite ao grupo e aos seus participantes individualmente.

REFERÊNCIAS

ALLRIGHT, D.; BAILEY, K. *Focus on the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

BISCHOFF, A. The elements of effective on-line teaching: overcoming the barriers to success. In WHITE, K. W.; WEIGHT, B. H. *The on-line teaching guide*. Boston, London: Allyn & Bacon, 2000.p.57-72

ELLIS, R. *Understanding second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press, 1990.

FIGUEIREDO, F. J. Q. *Correção com os pares: os efeitos do processo da correção dialogada na aprendizagem da escrita em língua inglesa*. 2001. Tese (Doutorado em Letras) Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte.

LIGHTBOWN, P.M.; SPADA, N. *How languages are learned*. revised edition. 2nd ed. Oxford: Oxford University Press, 1999.

LYSTER, R & RANTA, L. Corrective *feedback* and learner uptake: negotiation of form in communicative classrooms. *Studies in Second Language Acquisition*. v.19, n.1, p.37-61, 1997.

PÉREZ-QUIÑONES, M. A.; SIBERT, J. I. *A collaborative model of feedback in human-computer interaction*. CHI96: electronic proceedings. [http://www1.acm.org/sigs/sigchi/chi96/proceedings/papers/Perez/map1txt.htm]

RICHARDS, J.; PLATT, J.; WEBER, H. *Longman Dictionary of Applied Linguistics*. Hong Kong: Longman, 1987.

RINVOLUCRI, M. Key concepts in ELT: *feedback*. *ELT Journal*. v.48 n.3, p. 287-288 July, 1994.

FEEDBACK EM AMBIENTE VIRTUAL

SCHWARTZ, F.; WHITE, K. Making sense of it al: giving and getting on-line course *feedback*. In WHITE, K. W.; WEIGHT, B. H. *The on-line teaching guide*. Boston, London: Allyn & Bacon, 2000.p.167-182

STEMLER, L. K. educational characteristics of multimedia: a literature review. *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia*. Charlottesville: Association for the Advancement of Computing in Education (AACE), v. 6, n.3/4, p.339-359, 1997.

UR, P. *A course in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.

VIGIL, N. A.; OLLER, J.W. Rule fossilization: a tentative model. *Language Learning*. v. 26, p. 281-95, 1976.

YPSILANDS, G. S. *Feedback* in distance education. *Computer Assisted Language Learning*. Netherlands: Swets & Zeitlinger, v. 15. n.2. p.167-181, 2002.