

## INTRODUÇÃO. E UM INÍCIO: A PESQUISA SOBRE INTERAÇÃO E APRENDIZAGEM

ANGELA B. KLEIMAN  
UNICAMP

Here we are back at the beginning again.  
The Word is Creation

J.R. Firth

### INTRODUÇÃO

Interação e aprendizagem. Interação na aprendizagem. A construção de conhecimento na interação. A interação como contexto de aprendizagem. Temos aí um conjunto de novas expressões que começam a apontar na área de Lingüística Aplicada ao ensino de línguas, cujo uso pode implicar adesão impensada a um novo paradigma, e por isso pode vir a perturbar o olhar do pesquisador num campo de investigação que já se ressentiu enormemente pela falta de teorização dentro da área.

Essa falta de teorização se devia à hegemonia dos estudos estruturalistas bloomfieldianos (combinados com o behaviorismo) na década de sessenta, aos estudos sintático-transformacionais, da década de setenta, aos quais se somou, nos anos oitenta, o predomínio da semântica do enunciado, presente nas diversas propostas funcionalistas (e comunicativas) para ensinar a língua. Estaríamos, então, presenciando uma nova invasão da área de ensino-aprendizagem de língua, previsível mas não planejada, de conceitos e teses desenvolvidos em áreas afins, porém fundamentalmente diferentes quanto às suas questões de pesquisa?

A resposta a essa pergunta não é unívoca. Dada a história da área de ensino-aprendizagem de língua, que se caracterizou, nos últimos trinta anos, tanto por sua dependência teórica da lingüística como pela adoção indiscriminada de modismos, a resposta pareceria ser um retundante sim. Entretanto, há o fato distinto e encorajador do percurso que o conceito de interação fez até chegar a nosso campo de investigações: ele

procede de basicamente duas vertentes distintas, sendo que nenhuma delas é lingüística autônoma, e, portanto, desincumbida de questões sociais relativas ao processo de ensino-aprendizagem.

Um primeiro grupo de trabalhos nessa área examina basicamente como as relações sociais que se estabelecem entre os interlocutores em sala de aula estão refletidas no **produto** desse diálogo, em que **condições** elas se estabelecem, que tipos de **estruturas** elas configuram. As referências teóricas desses estudos encontram-se no trabalhos de pesquisadores em sociolingüística interacional e em etnografia da fala como Dell Hymes, John Gumperz, Michael Stubbs, bem como nos trabalhos de antropólogos da área da etnografia da escola, representada por pesquisadores como Frederick Erickson, entre outros, que recentemente voltaram a sua atenção para a microanálise da interação, subsidiada, no aspecto lingüístico, não apenas pela sociolingüística interacional e a etnografia da fala mas também pela análise da conversação (i.e., Sacks, Schlegoff & Jefferson, 1974) numa tentativa de "documentar os processos através dos quais são atingidos os objetivos educacionais", (Erickson, 1991:4).

A outra fonte de pesquisa educacional tem, em princípio, compromisso teórico com o sócio-interacionismo, pois se ocupa com o **processo** comunicativo que institui contextos de aprendizagem. A legitimidade do processo de construção desse objeto de pesquisa não garante, entretanto, esse compromisso. Para tal, nas palavras de Lemos (1986:233), referindo-se ao processo de aquisição da língua materna pela criança, seria necessário tanto explicitar "a relação entre interação social e os processos de construção de linguagem pela criança" como explicar "a função cognitiva" a partir da "função comunicativa da linguagem". Adesão a esse compromisso está no trabalho de educadores e psicólogos do desenvolvimento, como Michael Cole, James Wertsch, Courtney Cazden, que tiveram em Vygotsky e Luria, com impressionante currículo na pedagogia e na pesquisa sobre aprendizagem na escola, seus pensadores originais, e também em Bruner, também de impecáveis antecedentes quanto aos interesses pela aprendizagem.

Entretanto, os próprios antecedentes históricos do conceito de interação via educação modulam um novo e incrementado papel da dimensão cognitiva nos estudos que se propõem a examinar a relação entre cultura, pensamento e as formas de comunicar esse pensamento, pois o conceito da origem social do pensamento, no contexto escolar, é atravessado pela "tecnologia" do letramento enquanto instrumento que permite ao sujeito mudanças na estruturação da realidade, seja nas maneiras convencionalmente legitimadas de falar sobre a realidade, na hipótese ideológica discursiva mais fraca, (cf. Street, 1985) ou na maneira de pensar sobre a

realidade, na hipótese cognitivista, de ordem qualitativa mais forte (v., entre outros, Goody, 1968). O estudo, então, do uso e funcionamento da linguagem em contexto escolar está singularmente marcado pela função da escola como agência primária de letramento, tornando-se a relação entre oralidade e escrita na construção do conhecimento e no desenvolvimento cognitivo um dos objetos centrais da investigação do papel da linguagem na ação entre aluno-aluno, professor-aluno e professor-alunos.

Qual o estatuto da Lingüística Aplicada nesse quadro? Limita-se sua contribuição a prover o marco interdisciplinar para o estudo da aprendizagem de língua, o marco onde o psicológico e o social se encontram, para estudar tanto o produto como o processo, como os sujeitos emergentes ao se constituírem sujeitos da aprendizagem? Nesses termos, a contribuição pode ser significativa mas pode também ser o produto de duas concepções de linguagem diferentes, uma que inscreve o social na linguagem, uma outra que não o inscreve.

Entretanto, esse não é necessariamente o caso. Em vez de pensar que tal acomodação está de fato alojando uma incoerência epistemológica por estar abrigando duas concepções divergentes da linguagem, podemos pensar a questão como uma questão metodológica que decorre da própria especificidade da área, e que remete à consideração conjunta de duas perspectivas cuja conjunção é justamente responsável pelo levantamento de problemas críticos na área.

A vertente sociolingüística e etnográfica dos estudos da linguagem permitiria uma caracterização do contexto que é crucial para entender o social já constituído na linguagem. Questões relativas à construção do mundo a nível do simbólico têm sua origem em realidades diferenciadas que precisam ser descritas e entendidas, justamente porque os currículos escolares não podem ser elaborados apenas para se conformar a construções de um pequeno grupo social. Daí que a perspectiva etnográfica, bem aparelhada para descrever o mundo em que se movem os atores sociais e os diversos papéis assumidos por esses atores seja necessária para a descrição não trivial da realidade escolar e familiar do aluno.

Por outro lado, só na linguagem podemos ver a aprendizagem acontecer. Penso, por exemplo, num adolescente recém chegado à escola, que, acuado pela professora que queria levá-lo a concordar com uma visão de mundo diferente da dele, insiste na sua argumentação. Sua insistência em defender seu ponto de vista produz o seguinte diálogo:

Professora: Eles [os médicos] descobrem coisa nova, não é?

Gilvan: Tem vez, né?

Professora: Tem vez?

Gilvan: Tem vez, eu acho.

Ao reproduzir a forma padrão, ao usar *veis* em lugar de *vei* esse adolescente semi-alfabetizado tenta neutralizar a diferença sociolinguística que inscreve, na linguagem, as diferenças de poder. Mas tal interpretação só faz sentido quando fundamentada em muito mais informação sobre esse aluno, sua escola, sobre a aula em que se dá esse momento, e articulada por concepções teóricas como as de resistência, de letramento, identidade social. Conhecendo essa dimensão poderemos saber se esse aluno aprendeu, e o quê ele aprendeu.

Em decorrência da formulação da questão de pesquisa nesses termos, o objeto de investigação, ainda em vias de definição, seria o processo da aprendizagem na interação institucional, isto é, em situações não conversacionais, não necessariamente de sala de aula, mas partilhando as características da participação social potencial ou efetivamente conflitiva de sala de aula. Seja então focalizando a estruturação do evento de interação, seja se centrando no processo que faz emergir esse evento, a interação como o meio em que se dá a aprendizagem, como **ambiente de aprendizagem** constitui um objeto de investigação que não reduz as preocupações do lingüista aplicado ou a aspectos da linguagem ou a aspectos da psicologia da aprendizagem ou a aspectos da estrutura social mas procura a integração dos mesmos para explicar seu objeto.

## A INTERAÇÃO COMO CONTEXTO DE APRENDIZAGEM

A indagação inicial dos estudos sobre a interação como meio de aprendizagem, desdobrada em suas múltiplas partes, dá origem a questões como as seguintes:

Por que a interação estimula a aprendizagem?

Como e por que a linguagem muda a natureza da tarefa cognitiva envolvida?

Como é que a atividade ou tarefa escolar se institui como elemento de construção do contexto de aprendizagem?

O que faz do diálogo uma experiência estimulante do ponto de vista cognitivo?

Como mudam as participações sociais em virtude de mudanças nas relações constituídas no par, no grupo, na turma em sala de aula?

Esta última questão tem sido enfocada em diversos trabalhos que se enquadram dentro da vertente que examina o contexto da interação. A estrutura de participação social em sala de aula (Philips, 1972, Erickson, 1973), bem como o interrelacionamento de normas sociais interacionais e o sucesso ou fracasso escolar, geralmente reprodutor de desi-



gualdades nas classes sociais, dá os parâmetros de definição de diversos trabalhos da sociolingüística e da etnografia.

A relação entre a aprendizagem e a organização sócio-lingüística nos eventos de fala em sala de aula (a distribuição geralmente desigual, ou assimétrica dos turnos, a ratificação dos papéis dos participantes, a flexibilidade comunicativa do falante primário, (Hymes, 1972, Gumperz, 1982) ou fluência do mesmo, (Bortoni, 1991), a dinâmica de mudança e confirmação das estruturas de participação social nesses eventos, enfim, o grau de parentesco com outras formas de organização social são questões relevantes para a elucidação de problemas relativos ao sucesso e permanência na escola dos alunos pobres.

Essas preocupações de ordem estrutural, sobre a comunicação enquanto produto da interação, que dizem respeito às maneiras em que as diferenças culturais se refletem na organização da interação (Erickson & Mohatt, 1982), são centrais numa visão etnográfica da escola e da aprendizagem. O funcionamento da comunicação em sala de aula de classes minoritárias negras nos Estados Unidos, por exemplo, evidenciou, em diversos trabalhos, que os chamados "estilos de comunicação" (Phillips, 1972) divergentes de professor e alunos eram responsáveis por falhas na comunicação e pelo conseqüente fracasso e evasão dessas crianças. No caso da comunicação bem sucedida, desta vez em educação bilingüe em contexto indígena, aquilo que Erickson chama de "privatização da instrução", isto é, a criação de um contexto de interação didática com cada um dos alunos numa turma, seria conseqüência desses estilos diferenciados, isto é, de padrões de interação indígenas na participação social fora da escola que são estendidos ao contexto de sala de aula (pelo fato de o professor ser membro da mesma cultura de que as crianças, no caso mais simples). As evidências do autor também apontam fortemente para uma conclusão no sentido de que formas culturalmente determinadas de organização da fala tem efeitos cruciais para a aprendizagem.

As descrições de aspectos da organização social de estruturas tão complexas como a sala de aula, as descrições dá dinâmica de interação, seja de aspectos verbais ou não verbais, entre seus participantes são ainda escassas, mas de grande valor programático na área, apontando para as necessidades de pesquisa sobre aspectos da interação em sala de aula ainda ignorados.

Um conceito que emergiu na área, em decorrência dos trabalhos neovigotskianos sobre interação em sala de aula, é a noção de "scaffolding" (desenvolvida por Bruner e seus colegas, segundo Cazden, 1988, cf. o construto de zona de desenvolvimento proximal de Vygotsky (1978), entendida como uma ação pedagógica do adulto que permite a aprendiza-

gem de uma tarefa complexa. O adulto desmembra a tarefa em etapas, ou partes, cujo nível de dificuldade está apenas um pouco além da capacidade do aluno, mas consegue, ao mesmo tempo manter a identidade global da tarefa em vista. Na metáfora de Cazden (comunicação pessoal), apesar de haver apenas um detalhe na mira da lente fotográfica que a criança está usando, ela pode voltar, a qualquer momento, a usar a lente panorâmica. Isso por que existe, no contexto mental da criança construído durante a interação, consciência sobre a natureza da tarefa global.

Sob esse prisma, então, a pergunta relativa às condições em que conseguimos que haja uma sobreposição, mesmo que parcial, nas formas em que adulto e criança, professor e aluno, escolarizado e não-escolarizado percebem a tarefa, passa a se constituir numa questão também central para os estudos de interação e de aprendizagem. Como todo professor já sentiu alguma vez, o que constitui apoio adequado (isto é, "scaffolding") para ajudar o aluno na compreensão da tarefa tal qual o adulto a concebe é uma questão intrincada e complexa, precisando ainda de investigação. Novamente, embora esses estudos não examinem ainda o processo, eles são centrais pois examinam as condições em que o processo poderá se dar.

Em decorrência da especificidade da interação em sala de aula, vários pesquisadores desse contexto recortaram essa realidade propondo dois tipos de estruturas ou esquemas flexíveis que caracterizariam dois aspectos centrais do evento de sala de aula. Um deles, referido acima, consiste na estrutura de participação social, que Erickson (1973) considera em relação às tarefas de participação social (SPTS, ou social participation task structure), para melhor refletir o caráter dinâmico dessa organização. O segundo tenta representar o fato de que a interação nesses eventos está governada, mais ou menos rigidamente, primeiro, por um currículo, isto é, por uma série de conteúdos impostos, tanto ao professor como ao aluno, de fora, por não participantes do evento, e segundo, por uma concepção metodológica, imposta pelo adulto. Distingue-se, então, uma segunda estrutura que estaria determinando tanto os aspectos sociais como os aspectos cognitivos da interação, a estrutura da tarefa determinada pelos tópicos do programa (SMTS, subject matter task structure).

A relação entre as formas de interação e os tópicos de interação, relativos estes, por sua vez, à questão de que tipos de conhecimento são objetivo do currículo, constitui uma questão central, e específica no maior grau, dos estudos de interação e aprendizagem.

Em relação a esses conteúdos, objetos de conhecimento escolar, vale a pena se perguntar se conhecimentos de ordem fechada, mais convencionais, sem possibilidade de respostas abertas constituem tópicos

de interação escolar válidos, que efetivamente contribuem para o desenvolvimento da criança e do adolescente. Uma vez que a interação virou lugar comum em diversas propostas de ensino de língua materna, a investigação das tarefas cognitivas que são exigidas da criança é objeto legítimo e também central para a área da Linguística Aplicada ao ensino de língua.

Lembramos, relativamente a essa questão, o exemplo de Cazden, a respeito da validade de duas tarefas para ensinar ortografia, ambas permitindo a interação entre pares, em duas turmas de primeira série. Numa delas, a interação consistia numa discussão entre as crianças sobre as possíveis maneiras de escrever um conjunto de palavras. O tópico da interação era, portanto, a ortografia, e as crianças testavam suas hipóteses sobre possíveis grafias das palavras em questão, e assim, construíam seu conhecimento ortográfico. O papel do adulto era o de ratificar as hipóteses certas. Na tarefa alternativa, montada por outro professor, havia, à disposição das crianças, um mural com cartuchos contendo cartões com palavras cuja grafia as crianças desconheciam. Quando a criança precisava escrever uma palavra cuja grafia lhe era desconhecida, então ela podia procurá-la nesse mural. O acesso à palavra era facilitado quando a criança tinha uma hipótese certa sobre a grafia da palavra em questão, mas também era facilitado pela interação com os seus colegas, que lhe podiam ajudar a achar a palavra, ou emprestar o cartão. Havia, nessa aula, sempre um grupo de crianças em torno desse mural, conversando, trocando informações, se ajudando mutuamente. A interação era o meio através do qual a criança com mais conhecimento orientava uma outra para chegar a esse conhecimento.

A eficiência das estratégias pedagógicas para levar a criança ao conhecimento objetivado, e a validade de cada uma dessas formas de interação (debate ou discussão no grupo versus bate - papo informal, diádico ou em grupo) são questões centrais na investigação da interação enquanto contexto de aprendizagem.

## **AS CONTRIBUIÇÕES PARA A QUESTÃO NESTE VOLUME**

O nome que damos a este número da revista, **INTERAÇÕES ASSIMÉTRICAS** é reflexo das condições e relações efetivamente vivenciadas pelos participantes dessas interações que são foco nos estudos da linguagem em contextos de conflito, sejam estes institucionais ou não. Do ponto de vista da dicotomia que aqui construímos tanto os estudos que examinam as relações que se estabelecem entre os participantes da interação quanto os que objetivam examinar o processo mostram a assimetria

entre os participantes.

Apenas a contribuição de Ana Luiza Bustamante Smolka mostra um caso claro em que assimetria deixa de ser uma variável determinante de forma da interação. O trabalho é um estudo de uma interação onde a assimetria inerente à estrutura do evento é desfeita. Não é irrelevante à efetiva interação que a autora mostra acontecendo em sala de aula o fato de o professor ser um professor em contínua formação, engajado numa proposta construcionista do ensino, e apoiado na pesquisa.

A dificuldade de interagir com muitas crianças ao mesmo tempo, levando em conta as contribuições de cada uma delas, tanto do ponto de vista da interação social quanto do ponto de vista cognitivo, é focalizada na contribuição de Beatriz Gabbiani, que aponta para a discrepância existente entre o protagonista "ideal" da proposta curricular e o aluno "real" da interação em sala de aula, a quem são impostas tanto as formas sociais de interação como os conteúdos curriculares, em função de objetos nem sempre partilhados pelos alunos. Os problemas que isso acarreta para a concretização de uma definição auto-regulada da situação, própria da aprendizagem, são questionados nesse trabalho.

A contribuição de Stella M. Bortoni e Ivetta A. Lopes a este número se dirige centralmente à questão do que é o contexto social construído numa sala de aula de crianças mais pobres. As autoras mostram que tanto as estratégias usadas pelo adulto para se constituir em falante primário, bem como a ratificação desse papel pelas crianças, ambas geralmente pressupostas porque são de praxe na sala de aula da classe média, não podem ser dadas como pressupostos numa sala de classe média baixa. A questão de aprendizagem é também levantada indiretamente na contribuição das autoras, uma vez que elas demonstram como fatores da estrutura contéudística, por exemplo, o uso de textos que sustentam a lição, podem interferir negativamente na ratificação do professor como falante primário, contribuindo para a dispersão e aparente falta de atenção por parte dos alunos.

A contribuição de Carmen Zink Bolognini, que focaliza a relação entre tarefa, ou melhor, percepção que os alunos têm da tarefa, por um lado, e aprendizagem, por outro, também contribui para a caracterização da interação em sala de aula. Tomando como pano de fundo para a discussão o ensino comunicativo na área de língua estrangeira, baseado na sociolinguística interacional e na pragmática, a autora examina a organização dos tópicos numa aula, mostrando que, às vezes, os alunos até conseguem, na interação com seus pares, transformar uma tarefa assumindo um papel não previsto, isto é, de definidor e controlador de tópico.

Na contribuição de Maria de Lourdes A. Meirelles são focaliza-



dos aspectos da estrutura da tarefa, isto é, os conteúdos programáticos que constituem tópicos de aula de língua materna. Questões sobre a pertinência e a validade dos tópicos que são objeto de discussão em sala de aula são aqui examinadas em relação a professores que já incorporaram uma atitude profissional que permite o diálogo em sala de aula. Essa atitude, chamada pela autora de “concepção interacionista do ensino/aprendizagem de língua materna”, não lhes permite, porém, se afastar da leitura e da redação temáticas tradicionais, nem dos tópicos curriculares fechados que constituem o saber gramatical tradicional. E, de fato, tópicos fechados excluem efetivamente a possibilidade de interação.

As demais contribuições deste volume saem da sala de aula para examinar outros contextos em que a assimetria é constitutiva da interação. As contribuições de Marilda C. Cavalcanti e de Tereza M. Maher examinam aspectos da comunicação entre branco-índio chegando a conclusões importantes para a questão de ensino e de aprendizagem em contexto bilingüe. Os dados apresentados nesses dois trabalhos, muito marcados pelas diferenças em sensibilidade cultural dos interagentes brancos, mostram claramente a necessidade de se conhecer melhor os estilos de ouvir e de falar de grupos sociais e culturais distintos, para assim poder, no futuro, propor um currículo bilingüe para as comunidades indígenas.

Pode-se pensar na contribuição de Inês Signorini como fazendo uma afirmação semelhante em relação a um currículo bidialetal para a escola brasileira. Embora ela analise uma interação transcultural entre escolarizados e não-escolarizados a partir do ponto de vista das demandas cognitivas que as tarefas explicativas representam para cada grupo, essas diferenças decorrem dos pressupostos sócio-cognitivos que a tarefa de explicação tem nas duas comunidades confrontadas. A autora levanta questões pertinentes ao ensino, ao mostrar no seu trabalho a necessidade de uma construção partilhada do mundo a nível do simbólico mesmo que parcial, para garantir a compreensão entre esses dois grupos.

Este número da revista contém trabalhos de pesquisadores com larga experiência na investigação de questões de ensino e de pesquisadores que estão começando. Une-os o interesse por problemas específicos relacionados à interação em sala de aula, área essa de recente desenvolvimento no país. Esperamos que esta publicação atraia outros interessados, e possa representar um apoio transitório, uma espécie de “scaffolding” na construção do conhecimento sobre interação e aprendizagem.

## **BIBLIOGRAFIA**

- BORTONI, S.M. (1991) To what degree is a speech event feasible? A study of linguistic resources and communicative stress, *DELTA* 7:2, 435-447.
- CAZDEN, C.B. (1988) **Classroom Discourse. The language of teaching and learning.** Portsmouth, N.H.: Heinemann.
- ERICKSON, F. (1973) What makes school ethnography 'ethnographic'? *Council of Anthropology and Education Quarterly* 4:2, 10-19.
- . (1986/1990) Qualitative Methods in Research on Teaching. In WITTRICK, M. (org.). **Handbook of Research on Teaching.** New York: MacMillan.
- . (1991) Ethnographic Microanalysis of interaction. Mimeo.
- ERICKSON, F. & MOHATT, G. (1982) The Cultural Organization in Two Classrooms of Indian Students. In SPINDLER, G. **Doing the Ethnography of Schooling.** New York: Holt, Rinehart and Winston.
- GOODY, J. (1968) **Literacy in Traditional Societies.** Cambridge: Cambridge University Press.
- GUMPERZ, J. (1982) **Discourse Strategies.** Cambridge: Cambridge University Press.
- HYMES, D. (1972) On communicative competence. In PRIDE, J.B. & HOMES, J. (orgs.) **Sociolinguistics.** Harmondsworth: Penguin.
- LEMONS, C.T.G. (1986) Interacionismo e Aquisição de Linguagem, *DELTA* 2:2, 231-248.
- PHILLIPS, S. (1972) Participant Structures and communicative competence: Warm Spring children in community and classroom. In CAZDEN, C. (orgs.) **Functions of language in the classroom.** New York: Academic Press.
- SACKS, N.E., SCHLEGOFF, E. e JEFFERSON, G. (1974). A simplest Systematics for the Organization of turn - taking in conversation. *Language* 50: 696-735.
- STREET, B. (1985) **Literacy in Theory and Practice.** Cambridge: Cambridge University Press.
- VYGOTSKY, L.S. (1978) **Mind in Society: The development of higher psychological processes.** Cambridge, Mass.: Harvard University Press.