

A INTERAÇÃO PROFESSORA X ALUNOS X TEXTO DIDÁTICO

STELLA M. BORTONI
IVEUTA A. LOPES
(UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA)

Educadores voltados para a formação do homem crítico, contextualizado e democrático não podem conceber a disciplina como instrumento de submissão, mas de emancipação, que auxilie o educando a sair de uma condição de heteronomia para a de autonomia. Autonomia não significa permissividade /.../ A ausência de autoridade é uma forma de repressão. (Secretaria Municipal de Educação de São Paulo - 1991).

A INTRODUÇÃO

Em seus cinco séculos de história a sociedade brasileira não conseguiu resolver o problema da precariedade de seu sistema educacional, que vem-se agravando neste final de milênio. Em 1990, a população do País atingiu os 153 milhões, cifra que só era esperada para 1995, de acordo com o IBGE¹. Temos hoje 31 milhões de crianças em idade escolar, dos quais 4 milhões estão nas ruas, sem qualquer assistência. Dos 27 milhões que ingressam nas escolas, 15 milhões não completam as quatro séries iniciais, 5 milhões completam o primeiro grau e 3 milhões, o segundo grau (cf. Buarque, 1991). Estudo recente encomendado pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo mostrou que o investimento anual no Brasil por aluno do ensino básico é de 148 dólares². Esta cifra é 26 vezes inferior à dispendida anualmente pelo governo americano por aluno no ensino básico que, naquele país, assim como em Cuba e em outros países onde a educação é levada a sério, estende-se por 12 anos obrigatórios.³

Especialistas de diversas disciplinas têm examinado, sob diversos enfoques, os problemas do baixo rendimento, repetência e evasão na escola brasileira. Na condição de sociolinguistas, estamos desenvolvendo

um projeto com objetivo de documentar, descrever e analisar os processos interativos em sala de aula de escolas de primeiro grau, no qual se insere o presente texto. A análise se volta para a maneira como os processos rotineiros são organizados e interpretados pelos atores que deles participam, enfatizando o caráter dialético e reflexivo nessas interações e as influências mútuas entre professor e alunos (Cf. Erickson, 1985). Espera-se que esta microanálise etnográfica e sociolinguística conduza à apreensão e ao entendimento de problemas de ordem interacional, lingüística e cognitiva, que influem negativamente no resultado da aprendizagem. Em sentido mais alto, procura-se demonstrar que as distorções estruturais, que resultam em um ciclo de seleção-reprodução das desigualdades sociais na escola, não ocorrem no vácuo, mas se substanciam em ações e decisões concretas e rotineiras em sala de aula.⁴

Quando iniciamos a observação e filmagens de aulas em escolas de Brasília, o fato que mais chamou nossa atenção foi a dificuldade que tem o/a professor/a de se ratificar como falante primário, isto é, o falante que tem a palavra e que é ouvido por aqueles a quem se dirige, ou seja, pelos seus ouvintes primários⁵. Esta questão torna-se especialmente grave se considerarmos que, em nossa tradição escolar, as atividades são centradas no professor e a configuração espacial nas salas bastante estática: o professor ocupando a mesa e o espaço entre o quadro negro e as fileiras de carteiras, onde se acomodam os alunos. Nesta tradição raramente se organizam várias atividades simultâneas; o comum é o professor conduzir uma atividade principal, na qual ele é o falante primário, dirigindo-se aos alunos, que lhe respondem individualmente ou em coro. Esta relação é freqüentemente mediada por um texto impresso ou mimeografado.

A expectativa em relação ao comportamento dos alunos, mais propriamente, aos seus modos de ouvir, é a de que eles sejam ouvintes atentos e quietos, sempre em prontidão para reagir verbalmente ou não-verbalmente aos estímulos do professor, tomando o turno quando este lhes é passado ou solicitando-o de acordo com normas interacionais vigentes naquele microcosmo social. Falas sobrepostas ou paralelas são consideradas apropriadas em certos momentos, mas o tópico da discussão deve ser sempre o mesmo para todos os falantes.

Os modos de ouvir adotados pelos alunos observados em várias escolas divergem muito deste comportamento idealizado. Os alunos freqüentemente se engajam em conversas ou outras atividades paralelas, ignorando o professor e a atividade principal que está sendo conduzida, falam entre si em voz alta, viram-se de costas para o professor, levantam-se, andam pela sala. etc. A impressão que fica para o observador é a de que, nessas circunstâncias, muito pouco trabalho cooperativo é realizado

e, conseqüentemente, fica prejudicado o resultado da aprendizagem.

Corroboram esta impressão depoimentos de alunos sobre a disciplina na escola, obtidos em pesquisa da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (1991). Para eles a disciplina é necessária ao convívio e à aquisição do conhecimento: "sem disciplina há violência" "se aprende melhor com disciplina", "ela é importante para assimilarmos o que nos é ensinado" "que houvesse mais disciplina nas aulas para entender melhor as explicações" (*op. cit.* p.22).

A PESQUISA

No presente trabalho focalizamos os modos de ouvir dos alunos de duas turmas de quinta série do primeiro grau em escolas da rede pública de Brasília. Mais propriamente, centra-se o foco da análise no processo da organização conjunta da atenção dos participantes na atividade de ensino que está sendo desenvolvida.

Os dados analisados foram coletados por Lopes em duas escolas (A e B) de Brasília. A escola A localiza-se em um bairro de classe média baixa; a escola B está situada no Plano Piloto em área residencial de classe média média e alta.⁶ Após um longo período de observação e gravações em áudio em diversas turmas de quinta-série em ambas as escolas, filmouse, na escola A, uma aula de História e, na escola B, uma aula de Educação Moral e Cívica. Os dois eventos examinados são estruturalmente semelhantes e também o são as estruturas de participação social (eps) que os integram. Este último conceito foi introduzido por Philips (1972), que denominou estruturas participantes os diferentes arranjos estruturais de interação. Segundo a autora, os professores usam diferentes estruturas participantes, ou modos de organizar a interação verbal com os alunos, com a finalidade de comunicar diferentes tipos de material educativo ou de variar a apresentação do mesmo material, mantendo assim a atenção dos alunos. Schultz et. al. (1982: 94) rebatizaram o conceito de estruturas de participação social, definindo-o como "padrões de alocação de direitos e obrigações interacionais entre todos os membros que estão desenvolvendo conjuntamente uma situação social".

Já na primeira análise dos dados coletados nas duas escolas ficou evidenciado que a organização conjunta da atenção exigia muito mais esforço da professora na escola A do que na escola B. Lopes (1989) interpretou as dificuldades na interação professora-alunos na primeira escola como o resultado de uma incompatibilidade entre os antecedentes culturais dessas crianças, principalmente no que concerne à alocação de direi-

tos e deveres nas formas de interação no seu grupo primário (lar e vizinhança), e as normas tradicionais do comportamento apropriado em sala de aula. Esta interpretação está em acordo com a crença bastante difundida de que a escola brasileira é orientada para a cultura das classes dominantes e, portanto, não está preparada para atender adequadamente as crianças que não provêm destes grupos privilegiados. Está também subjacente à postulação de nossa primeira hipótese de trabalho, que denominamos **hipótese relacionada às diferenças de classe social ou da incongruência cultural**, e que se desdobrava nos seguintes tópicos, entre outros:

Estariam as crianças comportando-se na escola da forma como se comportam em casa?

São elas expostas em casa a situações comunicativas que exigem uma distribuição formal e controle dos turnos de fala?

Que **modos de falar e de ouvir** são praticados no âmbito familiar?

Que tipo de reuniões familiares freqüentam?

Que postura a família adota em relação a falas sobrepostas e em voz alta?

Existe na família um padrão hierárquico com relação a idade e papel social? Os pais e os membros das gerações mais velhas exercem efetiva autoridade?

Em que circunstância a criança tem a iniciativa da tomada da fala?

À medida que a pesquisa progredia, começaram a surgir evidências de que a vasta gama de variação no processo de produção da atenção nas escolas. Não decorre somente de diferenças relacionadas à estratificação social. Obtivemos, por exemplo, evidência de variação neste aspecto em turmas da mesma escola e até numa mesma turma interagindo com professores diferentes. E concluímos que a **cultura local** de uma escola específica pode ser muito distinta da **cultura local** de outras escolas aparentemente similares. Começamos, então, a trabalhar com uma segunda hipótese mais ampla, baseada em Erickson (1984), **da ruptura do contrato social da civilidade nas escolas**. Mudanças sociais que vêm ocorrendo na sociedade em geral nas últimas décadas, resultantes em grande parte do processo de urbanização e da difusão da mídia, parecem ter contribuído para a ruptura das normas vigentes no sistema escolar tradicional herdado dos jesuítas, as quais definiam com precisão os papéis sociais dos participantes. O que estamos presenciando é um processo transitório, em que se perderam as normas tradicionais e ainda não se consolidou uma realocação de direitos e obrigações entre professores e alunos. Esta tran-

sição atinge de forma mais pungente os grupos sociais que estão submetidos a processos radicais de mudança, tais como os migrantes de origem rural e grupos afluentes, muito abertos a influências exógenas. Como se pode ver, esta hipótese e a hipótese da incongruência cultural não são excludentes. São, de fato, complementares e estão subjacentes aos tópicos seguintes, postulados no presente estudo, com o objetivo de se apreender o processo de produção conjunta da atenção no âmbito da cultura local de cada escola:

Que estruturas de participação social (eps) prevalecem numa aula de quinta série em escola pública?

Que modos de ouvir os alunos adotam quando a professora é a falante primária e se dirige a todo o grupo?

Que estratégias adota a professora para conseguir que os alunos a ratifiquem como falante primária?

Podem-se distinguir professores que sejam mais eficazes no processo de obter esta ratificação?

Os alunos se dão conta de que as normas interacionais se alteram quando se altera a eps?

Em que aspectos o seu modo de ouvir se modifica quando se modifica a eps?

Podem-se distinguir alunos mais cooperativos e menos cooperativos nesse processo?⁷

Nas duas aulas gravadas nas escolas A e B, foram selecionados para análise quatro episódios bem representativos da sua rotina, no interior dos quais se identificaram cinco tipos de atividades: preparação (para a leitura); enquadramento introdutório (do tópico da leitura); leitura, transição (da leitura para a discussão) e discussão. Cada atividade é marcada por uma eps diferente das demais. Os episódios analisados estão sumariados no quadro a seguir.

EPISÓDIOS ANALISADOS

ESCOLA A			
<u>Episódio 1</u>			
A.1.1 (8'')	A.1.2 (1'4'')	A.1.3 (2'41'')	
Preparação	Leitura	Discussão	
<u>Episódio 2</u>			
A.2.1 (4'')	A.2.2 (19'')	A.2.3 (2'20'')	
Preparação	Leitura	Discussão	
ESCOLA B			
<u>Episódio 1</u>			
B.1.1 (23'')	B.1.2 (35'')	B.1.3 (16'')	
Enquadramento introdutório	Leitura	Discussão	
<u>Episódio 2</u>			
B.2.1 (15'')	B.2.2 (36'')	B.2.3 (10'')	B.2.4 (2'27'')
Enquadramento introdutório	Leitura	Transição	Discussão

A análise contemplou uma dimensão intra-escolar e uma dimensão inter-escolar. O foco da primeira, circunscrita à escola A, incidiu nas dificuldades de decodificação do texto escrito, que atua como intermediador na relação professora X alunos. Na análise inter-escolar, pudemos comparar as estratégias de ambas as professoras no trato com o texto escrito. Tanto uma análise quanto a outra voltaram-se para a produção conjunta da atenção e as conseqüências presumíveis deste processo no resultado da aprendizagem. A seguir transcrevemos os dados analisados.⁸

OS DADOS

Escola A - Episódio 1

A P dependurou um mapa mundi sobre o quadro-negro, distribuiu um texto mimeografado e anunciou que iam ler sobre as "Invasões Holandesas". Em seguida dividiu a classe em dois grupos, que se aproximaram sucessivamente do mapa para identificar ali os Países Baixos. O episódio seguinte inicia-se assim que o segundo grupo se acomoda de novo nas carteiras.

SEQÜÊNCIA A.1.1 PREPARAÇÃO (8'')

P. (xxx) **Pára aí um pouquinho Edson, porque não tem ninguém prestando atenção.** Assim não tem jeito.(xxx).Vai.

(P. Arruma a folha de papel na carteira

do aluno)

SEQÜÊNCIA A.1.2 LEITURA (1'4'')

R (lendo) Um pov- As invasões holandesas. Um povo comerciante. Os habitantes dos Países Baixos, Holanda, Bélgica, Norte da África

(L.põe alguma coisa

na boca)

A * da França

L.(recomeça leitura)da França eram os (...) comerciantes.(para leitura) É

(L. mastigando)

A [da África](tom irônico)

professora?

T É.

L comerciantes da Europa

A.. Tá ruim, heim meu filho!

R desde o in- início do século

A *dezesseis

A Deixa só ele.

L(recomeça leitura)[mantinha] relações comerciais internas com Portugal.-

(Uma aluna se levanta e caminha até a carteira de um co-

lega)

Levaram para esse país, milho, trigo, manteiga, queijo (...)

P *manufaturas

(outro menino chama

outra menina e começam a conversar)

(o menino que recebeu a visita da primeira menina

lhe atira uma fruta; ela a apanha e fala com ele)

L manufaturas e

(outro menino começa a

comer algo e esconde parte do alimento sob a tampa da carteira))

distribuíram na Europa, na Europa (ele hesita)

(Uma menina começa uma longa conversa com um

colega sentado ao lado)

A's(ajudando) ...especiarias

L es-

P(ajudando) especiarias

L especiarias (hesita novamente)

P (ajudando) vinho

(Uma menina toma emprestado um lápis de outra sentada atrás)

L *vinho

P *madeira

L *madeira e açúcar de Portugal (termina a leitura)

A e açúcar

SEQÜÊNCIA A.1.3. DISCUSSÃO (2'41'')

A. Ah, esse pedacinho que você vê, esses dois parágrafos. O que que vocês

A [manga]

(Alguns alunos levantam o olhar do livro para a P; outros continuam a conversar e rir)

entenderam?

A Eu não entendi nada porque eu num ouvi.

P Não, mas você tem que acompanhar a leitura aí, tá? O que que vocês entenderam, vamos ver?

(Há um breve período de silêncio)

L Eu entendi que- que Portugal levava seus produtos para distribuir sobre

(Dois meninos sentados em carteiras distan-

tes se comunicam por gestos)

toda a Europa.

(O falante põe algo na boca)

A's (xxx)

A Portugal

P Portugal levava (xxx)

A's *na Europa

A's (xxx)

A Para a Bélgica, Professora.

A internas com Portugal

A intensas com Portugal

P Não, mas (xxx) relações comerciais de quem com quem?

A's Bélgica e (xxx) Holanda (xxx)

(Uma menina tenta comunicar-se com um colega)

P Bélgica e Holanda.

A Portugal e-

A's *e (xxx)

P Portugal De que que a gente tá falando aqui?

(Uma menina repousa a cabeça na carteira)

A É-

P primeiro lugar.

A's (xxx)

A [dos Países Baixos]

A Primeiro lugar. Dos Países Baixos, tá? Os Países Baixos aqui você denominava, tá, de Holanda, certo?

A [Tá tudo aqui.]

P Nós vamos falar o tempo inteiro em Holanda, que vai ser- serão os Países Baixos, tá? Bom, então, **o que que tem a Holanda a ver com Portugal?** Pode falar (xxx)

A [(xxx)]

P Heim?

A Ela mantinha relações comerciais com Portugal

P [Aaah!]

P Aaah, ela mantinha relações com Portugal

A's *Portugal

P relações comerciais com Portugal.

A's [Portugal].

P Então olha. Eles **levavam** para Portugal
(*P sublinha uma palavra*)

no quadro)

(*P faz um*

gesto amplo com o braço direito)

os holandeses levavam para Portugal. O que que eles levavam?

(*P escreve algo no quadro)*

A's Vinho

A [Especiarias]

A [Vinho, queijo,] manteiga e açúcar.

A [(xxx)]

P Não (xxx) não, **pera aí**, vamos (xxx)

A's [(xxx)]

A[manufaturas]

P Não, vamos fazer o seguinte, **para Portugal.**

A Trigo

A Manufaturas

(A partir deste momento os alunos ficam relativamente silenciosos)

P Espera só um pouquinho que vocês vão lembrar, olha só. a.gen.te.viu.

(*P estica seu braço direito com a mão espalmada)*

na. au.la .pa.ssa.da **que Portugal**, né, com as grandes navegações, empregando dinheiro fora do seu país, ele não teve um grande desenvolvimento na sua região. Inclusive ele im.por.ta.va produtos manufaturados da In.gla.te.rra, da.

(P faz um círculo no ar com o braço direito)

Ho.lan.da. e. da. Fran.ça, não foi isso que a gente viu? Então tá dizendo aí que os

A's [Foi]

produtos que a Holanda levava para Portugal. Que tipo de produto era esse?

Olha só

A[vinho], açúcar

A [açúcar]

P olha só, trigo, queijo, manteiga. Isso é coisa que a gente precise de importar?

A's Não.

P Não. E Portugal, não é, importava de quem?

A's [(xxx)]

A's Da Holanda.

A's Da Holanda

P [da Holanda,] da Holanda, tá? E o que que a Holanda pegava de Portugal e distribuía para a Europa? (xxx)

A [(xxx)]

A [especiarias, vinhos]

P Aah, as especiarias que Portugal buscava lá.nas. In.dias, que mais?

(P faz um semi-círculo no ar

com o braço direito)

A Vinho.

A Vinho

A Madeira, açúcar.

A (xxx)

P Madeira e o açúcar de que era produzido, né? A maior produção nessa época

A's [(xxx)]

estava no Brasil. Entenderam até aí, então?

(P inclina a cabeça concordando)

A [Brasil]

SEQÜÊNCIA A.2.1 PREPARAÇÃO (4'')

P Então olha só. Continuando. Vamos ver outra pessoa aí.

A Eu.

A Eu.

A. Eu, professora.

A Deixa eu.

(P indica o leitor seguinte)

SEQÜÊNCIA A.2.2. LEITURA (19'')

L'(lendo) Na empresa açucareira do Brasil a participação dos comerciantes holandeses se deu no (...) financiamento trans-, no financiamento, transporte, (xxx) refinação

A [refinaria] (ajudando)

L' e distribuição (xxx).(pára a leitura; enquanto ela está lendo, há um ruído alto de caminhão) Continua, professora?

SEQÜÊNCIA A.2.3. DISCUSSÃO (2'20'')

P Pera aí só um minutinho. Presta atenção. Isso aqui é muito importante. Olha. Olha aqui. Qual era a participação dos comerciantes holandeses (xxx)

(*uma aluna boceja*)-

A [o transporte]

P **o que que eles financiavam?** A empresa açucareira

A transporte

A's [transporte]

A [transporte]

P Pera aí, não, vamos devagarinho. O que que elas financiavam aqui no Brasil.

Dessa produção açucareira. O que que elas financiavam?

A [o transporte]

P. Não, o transporte (xxx), tá?

A (xxx) terra.

P (xxx) tá. Não.

A Madeira.

A Pessoas pra trabalhar.

A's Cana de açúcar.

A Mão de obra.

P Pra ter a terra. Pra ter a cana de açúcar. Precisa de ter o quê?

A [mão de obra]

(*Alguém abre a porta e permanece ali.*)

A's Mão de obra.

P Pra ter a mão de obra. Também precisa ter o quê?

(*Um menino joga algo para um colega*)

(Do início da discussão até este momento os alunos estavam relativamente silenciosos)

A Pessoas pra trabalhar.

A's [xxx]

P Sim, pe.sso.as pra trabalhar, a mesma coisa de mão de obra.

A [Qual a pergunta mesmo, professora] Qual é a pergunta, pô?

P Eu tô querendo saber (xxx)

A Tem que dá cana de açúcar pra eles cuidar.

(P aproxima-se do quadro como se fosse sublinhar a palavra “financiamento” mas desiste diante da última intervenção de A)

A. Professora!

P Hein?

A (xxx)

P Então que que é preciso? O que que é preciso pra se montar (xxx)

A [fora do ar]

(P desenha um círculo em torno da palavra “engenho” no quadro. Enquanto faz isto o mapa cai ao chão)

A Madeira, professora.

A (xxx)

P (xxx) tá? (xxx) mas em primeiro lugar, se você não tiver isto, você não faz nada. Você não vai nem ali na esquina comprar um dim-dim.

(Um menino caminha até a carteira de

outro e inicia uma conversa)

A (xxx) madeira

A [escravos]

A's Dinheiro

A Dinheiro

(P apanha o mapa, o enrola e o põe sobre a mesa)

A's (xxx)

P Então olha aqui, psiuu, olha aqui

(P retorna da mesa para o centro da sala segurando uma folha de papel que ela agita enquanto fala)

P de onde é que sai o dinheiro?

(P sublinha a palavra “financiamento” no quadro)

Há um forte barulho de vários alunos falando simultaneamente)

P De onde é que sai o dinheiro?

(P escreve a palavra “Holanda” no quadro; um menino se levanta)

(Diversos alunos falam simultaneamente)

A Da Holanda.

P DA onde é que saia o dinheiro?

A's Da Holanda.

(Um aluno inicia uma conversa com um colega sentado atrás)

P A Holanda financiava a construção de quê?

A's De (xxx)

A Transporte

P o transporte

A Ela financiava (xxx)

A's[(xxx)]

(P pára de falar e de se movimentar como se esperasse silêncio para prosseguir; na mão direita balança um pedaço de giz)

A Professora?

P Pronto, espera aí. Então o transporte (xxx)

A's [(xxx)]

A A refinação (xxx)

A A distribuição (xxx)

A a refinação e distribuição do açúcar.

P Psiuu, aqui a refinação

A's *e a distribuição

P (xxx) tá, então, financiamento. Ela financiava o quê? O

A's *dinheiro

(Três alunos sentados nas duas primeiras filas iniciam uma conversa paralela)

P E depois?

A Transporte.

P Ela transportava este açúcar daqui do Brasil para a Europa

A's [Europa]

P Depois?

A's (xxx)

A Refinação,

P Refinação,

A Distribuição,

A's (xxx)

P [(xxx)] o açúcar grosso. O açúcar mascavo, não é? E depois?

(P toca um dos meninos que estão conversando, no ombro, e corrige sua postura)

A's Distribuição

A Distribuição

P Distribuição deste açúcar para toda a Europa

A's [Europa]

P Esta distribuição não era de graça (xxx) um saco de açúcar e ia te dar, não.

Era o quê? Através de uma

A's *comércio

P Através de um
A's *comércio
P Comércio, tá? (xxx) Entenderam aí?
A's Entendemos.

Escola B-Episódio 1

P e A's estão lendo a lição. P está apontando para gravuras no livro que segura aberto para a classe; os A's acompanham em seus livros.

SEQÜÊNCIA B.1.1. ENQUADRAMENTO INTRODUTÓRIO (23'')

P Tá bom, continuando.
A Professora!
P Ahn? O trabalho especializado e o trabalho não especializado, né? Vocês acham que a figura um mostra o quê?
(P aponta gravuras no livro)
A O cientista.
As [(xxx)]
P Não, eu sei. Mas qual o tipo de trabalho?
A Especializado.
P O trabalho
A's *especializado
P E a figura dois?
A's Não especializado.
P Não especializado. Wilson, pode ler o primeiro parágrafo.

SEQÜÊNCIA B.1.2. LEITURA (35'')

L (Lendo) Na figura um temos o exemplo de um tipo de trabalho que exige preparo intelectual e científico, por isso recebe o nome de trabalho especializado. Já o trabalho mostrado na figura dois não exige de forma significativa conhecimento científico especializado. Por isso recebe o nome de trabalho não especializado. Tanto o trabalho especializado como o não especializado exigem o trabalhador (xxx) sua capacidade física e mental. Mas de um modo geral a exigência de capacidade física está ligada ao trabalho não especializado (xxx)
(Os alunos seguem a leitura olhando para os livros)

SEQÜÊNCIA B.1.3. DISCUSSÃO (16'')

P Ela se preparou mais que a pessoa da figura dois, não se preparou?
(Mudança sincronizada de olhar dos alunos dos livros para P)

A's Se preparou.

P Estudou mais.

A's Estudou.

P Né? Se preparou mais de uma forma intelectual e científica, né? Então ela usa mais no trabalho dela, ela usa mais a mente ou o corpo?

A's A mente

(Nota: A gravação foi interrompida nesta altura)

SEQÜÊNCIA B.2.1. ENQUADRAMENTO INTRODUTÓRIO (15'')

P Olha, então vamos ver aqui. Marcela, presta atenção. Antes de ler esses quadrinhos aqui, a Patrícia vai ler esse texto e aí vocês vão entender por que que a educação é um direito ao mesmo tempo, né? Patrícia!

SEQÜÊNCIA B.2.2. LEITURA (36'')

L' (lendo) A educação, direito e dever. Assim ao direito da educação (hesita)

P Certo.

L' corresponde o dever de estudar. A educação não é apenas ensinar, é aprender. Por isso de nada valerá o esforço do governo para garantir o ensino se o cidadão não se preocupar de um modo- de um modo pessoal com o seu dever de estudar para aprender (Pára de ler).

P No lado lá, no lado da outra página. É, continuando.

(Outra menina que está acompanhando a leitura com L' no mesmo livro mostra-lhe a continuação do texto)

L' (reinicia a leitura) O estudo é um esforço habitual para aprender. O dever de estudar representa um sério compromisso para consigo mesmo e para com a pátria.

SEQÜÊNCIA B.2.3. TRANSIÇÃO PARA DISCUSSÃO (10'')

P Então, olha só. Primeira frase aí. (lendo)O dever de estudar representa um sério compromisso para consigo **mesmo**.

(Enquanto a P fala os alunos alternam seu olhar dos livros para ela)

P e essa aqui que está aqui em cima (lendo) Estudo é um esforço

(Início de mudança coletiva do olhar dos alunos de P para os livros)

habitual para aprender.

SEQÜÊNCIA B.2.4. DISCUSSÃO (2'27'')

P Então veja só

(Lentamente os alunos começam a direcionar seu olhar que estava no livro para P, aparentemente não identificaram de imediato a mudança na eps.)

P Enquanto o aluno, enquanto o estudante não entender (...) que o que ele
A [a matéria]

P o que ele, o esforço que ele faz para aprender, o esforço que ele faz para estudar vale só, volta em benefício pra ele mesmo, aí ele vai continuar tirando notas baixas, né? Porque **olha só, o aluno que se esforça, que**

(Início de mudança coletiva de olhar: alunos

olham para a P)

estuda, que cumpre com os seus deveres ele tá fazendo um bem pra **quem?**

(P mantém um padrão rítmico recorrente; a cada sílaba tônica sublinhada

P bate na mesa com os nós dos dedos da mão direita)

A's Pra ele mesmo.

P [Pra ele mesmo] só pra ele. Então é compromisso, compromisso que cada um de nós devemos assumir conosco mesmo de estudar. Porque olha só, se a Michelle tira nota boa na prova, por exemplo, se ela tira nota boa na prova, se ela estudou, ela cumpriu com a obrigação dela, ótimo para ela. Isto não faz diferença pra mim, não vai alterar a vida dos pais dela, nem do namorado, né Michelle?

(Michelle sorri envergonhada; os outros A's riem e iniciam breves conversas paralelas, reagindo à mudança de tom no discurso de P, que substituiu momentaneamente o tom admonitório por tom brincalhão)

A(Michelle) Eu não tenho-

P Nem de ninguém mais, nem do diretor da escola nem dos colegas. Então

(P mostra figuras no livro)

olha, estudo é **há.bi.to.** por isso que tem essa frase aqui de cima é muito

(P mostra a sentença em seu livro)

importante. Olha (lendo) Estudo é o esforço para aprender (para de ler)

A (xxx)

P Lembra quando nós estudamos

A estudamos sobre hábito.

P É, sobre hábito, né? O que que é hábito?

A (xxx)

A [(xxx)] é uma coisa.

P Você faz aquilo todos os dias até que aquele gesto se torna o quê?

A Automático.

P Automático, se torna automático. Você já nem pensa mais pra fazer. E o estudo, Patrícia, e o estudo é a mesma coisa. (Tom mais coloquial) Tem hora que estudar é chato mesmo, é enjoado, é cansativo. Então, mas se a

(A's sorriem)

pessoa, se o aluno desde pequeno não criar o **há.bi.to.** de estudo, aí vai fi-

car muito difícil. Vai ficar cada vez mais difícil. Marcelo (xxx) e o Wilson, presta atenção, tá? Então, gente, olha o que- o que eu tenho visto por aí neste tempo todo é muita gente perdendo tempo, vem pra escola e fica naquela cara de preguiça, o tempo todo, né. Pouco ele aprende das aulas, do que é ensinado. Chega em casa, mais preguiça ainda pra fazer dever de casa, pra estudar pras provas. Quer estudar só um dia antes.

A [(xxx)]

A DISCUSSÃO

Parece ter-se tornando uma prática rotineira na escola brasileira o uso de um texto impresso ou mimeografado que funciona como uma espécie de "guia" ou "roteiro" das atividades de ensino em sala de aula. Em vez de expor a matéria, o professor pede aos alunos que leiam a lição no livro, em voz alta. O uso desta estratégia dispensa preparação prévia da aula pelo professor, que muitas vezes não dispõe mesmo de tempo para tal. Kleiman (1990) demonstra as desvantagens que têm estas aulas "centradas no livro" quando compara-las às aulas "centradas no professor". Nas primeiras, o autor do texto é um participante ausente, porém muito poderoso. Na figura de *autoritas*, legitimada pela palavra impressa, o autor assume o papel dominante na interação, definindo o tópico e direcionando o foco da atenção. Ressalta Kleiman: *the fact is that the salience given to any new information depends more on the text structure than on any previous pedagogical decision about relevance on the part of the teacher.* (op.cit. p.10). Nestas circunstâncias diminui a flexibilidade do professor e dos alunos na produção conjunta da atenção, estes últimos se tornam menos participativos e se empobrece a situação de aprendizagem.

As duas aulas analisadas por nós foram centradas em textos. Nos episódios analisados podemos identificar, todavia, atividades em que o autor do livro é o falante primário, atuando o leitor como um simples porta-voz, daquelas em que a professora assume também papel de falante primária. Na escola A (episódios 1 e 2) a leitura é precedida por uma rápida preparação, em que a professora faz a escolha do aluno leitor. Durante as atividades de leitura, a professora mantém -se na posição de ouvinte primária e "leitadora-colaboradora", no sentido de ajudar o leitor na decodificação de palavras desconhecidas. O mesmo fazem alguns colegas que, também como ouvintes primários, acompanham a leitura e fornecem retificações, nem sempre corretas.

O que chama mais a atenção nesta atividade porém é o grau de dispersão da atenção da classe. Enquanto o aluno lê (e simultaneamente come), diversos colegas se envolvem em atividades paralelas: comem, an-

dam pela sala, jogam uma fruta de um lado para outro, falam entre si. A professora, por seu turno, assiste impassível a esta dispersão da atenção. Aparentemente seu objetivo é apenas levar a termo a leitura do trecho indicado. Parece haver um reconhecimento tácito de que o comportamento irrequieto dos alunos durante a leitura é natural, como se o momento da leitura fosse de menor importância, seja porque todos têm o texto, seja porque eles sabem que depois da leitura vem uma paráfrase do texto lido, fornecido pela professor ou, o que é mais provável, porque é difícil para os alunos manterem a concentração quando não estão tendo uma participação ativa.

Na atividade de discussão, embora o tópico continue a ser direcionado pelo autor do texto, a professora tem um papel mais ativo. É como se ela assumisse, além da função de animadora, valendo-nos da terminologia proposta por Goffman (1981), a co-autoria do texto. O papel de falante primário passa então a ser desempenhado conjuntamente pelo autor do texto e pela professora, que desenvolve um grande esforço para ratificar-se como tal: sua voz se eleva, usa muita gesticulação, escreve palavras-chave no quadro, usa metalinguagem para descrever o que está se passando ali, estabelece um diálogo com o grupo, fazendo-lhe perguntas, mantendo desta forma maior controle sobre o processo da atenção.

Os alunos, na sua maioria, reagem positivamente a esta mudança na eps. Dirigem o olhar para a professora e entram em sintonia com a atividade comunicativa principal, abandonando, pelo menos por alguns minutos, as atividades paralelas.

Vários fatores contribuem para que a produção conjunta da atenção na atividade de discussão seja mais produtora que na atividade de leitura. É mais fácil e natural para os alunos interagirem oralmente com um interlocutor fisicamente presente e ativo do que com um interlocutor ausente, que se comunica usando o código escrito. O foco na comunicação oral, segundo Tannen (1981), está no envolvimento interpessoal entre comunicador e audiência, enquanto na língua escrita o foco concentra-se no conteúdo da mensagem.

Este conteúdo é de difícil acesso para os alunos. A começar porque, como leitores ainda imaturos, realizam sua leitura vocalizada processando palavra por palavra. Diante de palavras mais longas ou desconhecidas (*especiarias, manufaturas* etc.) interrompem a leitura esperando auxílio. Neste nível de reconhecimento de palavra por palavra, a apreensão do significado das proposições e, conseqüentemente, do texto é prejudicada. Além da imaturidade dos leitores, conspira também contra a compreensão global do texto o fato de a leitura ser fragmentada em segmentos muito curtos. Em A.1.2, a leitura durou 1 minuto e 4 segundo e foi

interrompida várias vezes; em A.2.2 a leitura foi feita em 19 segundos e restringiu-se a um único período.

Considere-se ainda que o conhecimento prévio dos alunos com a temática do texto é restrito. Ao ler, com muita frequência não podem valer-se de esquemas já conhecidos; têm de construir novos esquemas e durante a leitura não contam com nenhum auxílio para fazer isto; já na discussão, este processo é facilitado pela professora que, entre outras estratégias de apoio (*"scaffolding"*) usa o recurso de acionar esquemas conhecidos (*ir à esquina comprar um dim-dim; dar de graça um saco de açúcar* etc.) para facilitar a compreensão de conceitos mais complexos (*financiamento, comércio* etc.). Outra estratégia facilitadora da compreensão do texto empregada pela professora na atividade de discussão é o uso de recursos lingüísticos (e.g. marcadores), paralingüísticos e cinésicos, que aumentam a indexicalidade do discurso, ou seja, seu grau de dependência contextual, o que torna mais explícito o contraste do texto oral produzido pela professora com o texto escrito, onde o apoio contextual é mínimo.

Quando comparamos a produção da atenção na escola A e na escola B, fica evidente que nesta última o processo exige menos esforço da professora e é mais bem sucedido. À primeira vista, as atividades desenvolvidas nas duas aulas são análogas: ambas as aulas são centradas no texto e se constituem de duas atividades principais: leitura e discussão. A micro-análise mostra porém diferenças de estratégias no trato com o texto escrito que podem ajudar a explicar as diferenças no resultado presumível da aprendizagem.

Na escola A, a leitura não é precedida pela explicitação do tópico de cada parágrafo. É verdade que a professora anuncia que vão ler sobre "Invasões Holandesas" e mostra no mapa mundi os Países Baixos, mas os parágrafos lidos, que são os parágrafos introdutórios do texto, dizem respeito às relações comerciais entre Portugal e Holanda no início da Era Moderna, e não se chega a mencionar, no curso da leitura, as Invasões Holandesas. Na escola B, as atividades de leitura são precedidas por um enquadramento introdutório do tópico, que se processa simultaneamente pelo estímulo oral (a explicitação do tema: *O trabalho especializado e o trabalho não especializado; a educação é um direito ..*) e pelo estímulo visual através da indicação da gravura ilustrativa. Uma vez emoldurado o tópico do trecho a ser lido, a leitura estende-se por todo aquele trecho (que corresponde a um parágrafo no livro), tornam-se, portanto, menos fragmentado que nos episódios analisados na escola A.

Além desta atividade introdutória, em B.2.3 a professora promove uma transição de dez segundos entre atividade de leitura e de discussão. Nesta transição processa-se gradualmente a mudança na eps: o

papel de falante primário, que até então estava monopolizado pelo autor do texto, passa a ser compartilhado pela professora. Na transição, a professora - já então falante primária - assume o controle do foco da atenção, que deixa de ser definido apenas pela estrutura textual. Ela faz isso selecionando algumas sentenças, que relê, e enfatizando certas palavras que funcionarão como um fio condutor na discussão que se segue (e.g. *habitual*).

Durante a atividade de discussão, a professora na escola B não precisa empreender tanto esforço como sua colega da escola A para ratificar-se como falante primária. Enquanto aquela mantém-se apegada à seqüência textual ao realizar sua paráfrase, esta pode afastar-se do texto, substituindo seu tom admonitório por outro mais lúdico. (e.g. ... *nem do namorado, né Michelle?*). Esta flexibilidade contribui para o estabelecimento de empatia com os alunos e é uma estratégia de apoio da aprendizagem ("scaffolding").

Na comparação que empreendemos entre as duas aulas, não se pode perder de vista que a escola A atende crianças de classe média baixa, enquanto a escola B atende crianças de classe média. Atribuir, porém, as diferenças na dinâmica interacional nas duas escolas somente às características sócio-culturais dos dois grupos pode representar uma simplificação e encobrir o efeito de outras variáveis. As duas escolas são certamente distintas quanto à sua cultura local. Na escola B predomina um sistema disciplinar mais tradicional, enquanto na escola A o sistema é mais permissivo. Em ambas as escolas, as atividades centradas no professor são pedagogicamente mais produtivas que as atividades centradas no texto. Considerando, porém, as normas disciplinares vigentes em uma e outra, o efeito nocivo da intermediação do texto na relação professor-alunos torna-se mais grave na escola A. Esperamos ter demonstrado, todavia, que tal efeito pode ser minimizado ou neutralizado pelo emprego de estratégias interacionais e pedagógicas que facilitam a organização conjunta da atenção, em benefício da aprendizagem.

NOTAS

1. Informação veiculada pela revista *Isto É - Senhor* de 20 de março de 1991.
2. A pesquisa "Sistemas educacionais comparados" foi coordenada por Maria Tereza Leme Fleury e divulgada na *Folha de São Paulo* de 15 de março de 1991.

3. No Estado de São Paulo o investimento aluno/ano no ensino básico é de 249 dólares, cifra 15 vezes inferior à que gastam os Estados Unidos.
4. A base de dados do projeto **Currículo Bidialetal de Língua Portuguesa para o Primeiro Grau** está sendo coletada em escolas de Brasília, Goiânia e Teresina. Partindo da análise dos dados recolhidos, o projeto procura responder a duas questões: **o que** ensinar (levando em conta o bidialetalismo nas comunidades de fala) e **como** implementar uma pedagogia sensível aos padrões culturais e lingüísticos dos educandos. Sua fundamentação teórica repousa, principalmente, na Etnografia da Comunicação (aperfeiçoada na Microetnografia) e na Sociolingüística Quantitativa e seu produto final deverá ser uma proposta de currículo bidialetal para o ensino de língua portuguesa, informado pelo conceito de pedagogia culturalmente sensível, proposto por Frederick Erickson (1987) e outros.
5. Quental (1990) apresenta detalhada resenha da tipologia dos participantes numa interação face-a-face, baseada em Goffman (1981), Tannen (1985) e Schultz, J., S. Florio & D. Erickson (1982).
6. Segundo dados da CODEPLAN, quase 60% das residências no Plano Piloto abrigam famílias com mais de 20 salários mínimos de renda.
7. Estes tópicos cobrem a dimensão da análise voltada para a descrição da maneira como os processos rotineiros em sala de aula são organizados. A estes, podem-se somar outros, que não foram contemplados no presente trabalho, relacionados à interpretação dos atores que participam dos processos, tais como:
 - Qual a expectativa da Professora quanto aos modos de ouvir dos alunos?
 - Qual a expectativa dos alunos quanto aos seus modos de ouvir?
 - Com a Professora e alunos avaliam seus respectivos desempenhos na produção conjunta da atenção?
 - Como a Professora define o modo de ouvir de um aluno cooperativo?
 - A que a Professora atribui uma maior ou menor cooperação?
8. Foram adotadas as seguintes convenções de transcrição:
 - negrito:** ênfase
 - ponto entre sílabas:** fala pausada, sílaba por sílaba
 - [] falas sobrepostas
 - * engatamento (o enunciado de A segue o de B sem pausa)
 - itálico:* comentário sobre o comportamento não verbal
 - () comentário dos analistas
 - (...) pausa
 - palavra-** interrupção seguida de autocorreção
 - (xxx)** não inteligível
 - P** Professora
 - A** aluno/a (qualquer aluno não necessariamente identificado)
 - A's** alunos em coro ou em conversa generalizada
 - L**(leitor/a) aluno indicado como leitor

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BUARQUE, C. (1991) **O colapso da modernidade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- ERICKSON, F. (1984) School literacy, reasoning and civility: an anthropologist's perspective. **Review of Educational Research**, 54 (4):525-46.
- . (1985) Listening and speaking. In Deborah Tannen and James Alatis (orgs) **Languages and Linguistics: the interdependence of Theory, Data and Application**, Washington D.C.: Georgetown University Press.
- . (1987) Transformation and school success: the politics and culture of educational achievement. **Anthropology & Education Quarterly**, 18 (4):335-56.
- GOFFMAN, E. (1981) **Footing**. In **Forms of Talk**, Filadélfia: University of Pennsylvania Press.
- KLEIMAN, A.B. (1990) Cooperation and control in teaching: the evidence of classroom questions. ERIC Clearing House Microficha. Washington, D.C.: Center for Applied Linguistics. A sair, Revista **DELTA**.
- LOPES, I.A. (1989) O processo interacional em sala de aula: um estudo comparativo em dois grupos sociais. Tese de mestrado, UnB.
- PHILIPS, S. (1972) Participant structures and communicative competence: Warm Spring children in community and classroom. In C. Cazden, V. John e D. Hymes (orgs.) **Functions of language in the classroom**, Nova Iorque: Academic Press.
- QUENTAL, L. (1990) Alinhamentos e estruturas de participação. Trabalho apresentado no V Encontro Nacional da ANPOLL, a aparecer nos **Cadernos de Estudos Lingüísticos** (UNICAMP)
- SCHULTZ, J., S. Florio & F. Erickson (1982) Where's the floor? aspects of the cultural organization of social relationships in communication at home and in school. In Gilmore & Glatthorn (orgs.) **Children in and out of School**. Washington, D.C.: Center for Applied Linguistics.
- Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (1991) **Movimento de Reorientação Curricular, Problematização da escola: A visão dos educandos**. Documento nº 3.
- TANNEN, D. (1985) Frames and schemes in the discourse analysis of interaction. **Quaderni de Semantica** 6 (2).
- . (1981) The oral/literate continuum in discourse. In D. Tannen (org.) **Spoken and Written Language- Exploring Orality and Literacy**, Norwood: Ablex Publishing Corporation.